

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final

Pontes para o sucesso... Aprender transversalmente, cooperativamente e ativamente

Ângela Maria Soutosa Faria

Coimbra, 2017

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ângela Maria Soutosa Faria

Relatório Final

Pontes para o sucesso... Aprender transversalmente, cooperativamente e ativamente

Relatório Final em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,
apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Maria de Fátima Neves

Arguente: Prof. Doutora Madalena Baptista

Orientador: Prof. Mestre Philippe Loff

Agradecimentos

À minha mãe, ao meu pai e às minhas irmãs pela paciência e pelo apoio que sempre me deram para nunca desistir deste meu sonho. Sem vocês nada disto era possível.

Ao Marcelo, porque nunca deixou de acreditar e por todas as vezes que ouviu as minhas preocupações e angústias.

À Débora por todo o companheirismo, cooperação e disponibilidade, para além de todas as horas gastas mas proveitosas para me poder acompanhar na realização deste relatório. Obrigada por teres estado sempre presente e não me deixares desistir quando a fraqueza se apoderou de mim.

À Educadora de Infância e à Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico por toda a partilha de saberes, pela confiança, pela disponibilidade e pela força.

À Doutora Manuela Carrito pelas aprendizagens que me proporcionou através dos conselhos e recomendações durante a supervisão do estágio em Educação Pré-Escolar.

Ao mestre Philippe Loff pela ajuda e disponibilidade no decorrer do estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por não desistir do meu trabalho, pelas palavras de incentivo, pela orientação e tempo dedicado na correção do presente Relatório Final.

À professora doutora Ana Coelho, por todas as correções e sugestões e por se ter mostrado incansável na realização deste Relatório Final.

Ao grupo de crianças do Jardim de Infância e à turma do 4.º ano de escolaridade pelas aprendizagens, pelo carinho, pela dedicação e pela compreensão. Com vocês evolui, cresci pessoal e profissionalmente.

À minha amiga Cristina e ao meu amigo João Pedro que sempre me disseram que eu era capaz, que depositaram em mim toda a confiança e que sempre se orgulharam de mim.

Ao Hélder, Chefe da secção do Tribunal onde exerço funções, que sempre que pôde me dispensou tempo do horário de trabalho para eu poder dedicar-me à realização do relatório final. Obrigada pela condescendência, flexibilidade e motivação.

Às minhas colegas de estágio, Raquel Cardoso e Ana Patrícia, pelo trabalho em equipa, pelos bons momentos e também pelos momentos menos bons que me fizeram crescer, pelas partilhas, pela interajuda e pela cumplicidade.

A todos, o meu obrigada!

Relatório Final

Pontes para o sucesso... Aprender transversalmente, cooperativamente e ativamente

Resumo: O presente relatório final pretende dar a conhecer o percurso formativo realizado nas unidades curriculares de Prática Educativa I e II, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), assim como as experiências-chave consideradas cruciais nesta fase de formação em contacto com a realidade educativa.

Ao longo de ambos os estágios, a observação e a reflexão foram fatores primordiais, pois permitiram compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem e as metodologias utilizadas pelos profissionais de Educação em cada um dos níveis referidos.

O título que decidi atribuir ao meu relatório final refere-se não só ao facto de ser necessário haver pontes de ligação consistentes entre a educação pré-escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas também à importância que a aprendizagem ativa e cooperativa ostenta nas duas realidades abordadas.

Palavras-chave: Reflexão, cooperação, participação, enriquecimento profissional, projeto.

Final Report

Bridges for success... Learning transversely, cooperatively and actively

Abstract: This final report intends to present the training course carried out in the curricular units of Educational Practice I and II, within the scope of the Master's Degree in Pre-School and Primary Education, as well as the key experiences considered crucial in this phase of formation in contact with the educational reality.

Throughout both stages, observation and reflection were primordial, since they allowed a better understanding of the teaching and learning process and the methodologies used by Education professionals at each of the above levels.

The title that I have decided to assign to my final report concerns not only in the fact that there is a need for consistent bridges between pre-school education and primary education, but also the importance of active and cooperative sports in the two boarded realities.

Keywords: Reflection, cooperation, participation, professional enrichment, project.

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO.....	5
Secção A – Educação Pré-Escolar.....	6
1.1. Caraterização da Instituição.....	6
1.2. Organização do Tempo e do Espaço	6
1.3. Recursos humanos	7
1.4. Caraterização do grupo	7
1.5. Plano de Atividades de Turma.....	9
1.6. Avaliação	10
1.7. Dinâmicas Relacionais	11
1.8. Organização do ambiente educativo.....	12
1.9. Organização do tempo e do espaço	13
2. Práticas Educativas	15
2.1. Práticas da educadora	15
2.2. Práticas das estagiárias	17
2.2.1. Fase preparatória.....	17
2.2.2. Fase de reconhecimento.....	17
2.2.3. Fase de Integração	18
2.2.4. Fase de Implementação.....	19
2.2.4.1. Reflexões/Conclusões/Aprendizagens	25
2.2.5. Fase retrospectiva	27
Secção B – Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	28
1. Organização do contexto educativo.....	28
1.1. A escola	28

1.2. A sala de aula da turma do 1.º CEB.....	29
1.3. O tempo	31
1.4. A professora cooperante e outros profissionais	31
1.5. A turma	32
2. Intervenção Educativa.....	33
2.1. Projeto Pedagógico: “O Incrível Mundo do Arroz!”	34
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE	39
1. Experiências-chave em Educação Pré-Escolar	41
1.1. Estudo desenvolvido: Abordagem de mosaico.....	41
1.1.1. Conclusões	46
1.2. A aprendizagem cooperativa na Educação Pré-Escolar	47
1.2.1. Princípios fundamentais da aprendizagem cooperativa.....	48
1.2.1.1. Interdependência Positiva	48
1.2.1.2. A Responsabilidade Individual e de Grupo	49
1.2.1.3. A Interação Estimuladora, preferencialmente Face a Face	49
1.2.1.4. Competências Sociais.....	49
1.2.1.5. O Processo de Grupo ou Avaliação do Grupo	50
1.2.2. Benefícios da aprendizagem cooperativa.....	50
1.2.3. O papel dos jogos na aprendizagem cooperativa.....	51
1.3. Os processos de modificação dos comportamentos das crianças	53
2. Experiências-chave no 1.º CEB	58
2.1. A importância da aprendizagem ativa no 1.º CEB	58
2.1.1. Estratégias para uma aprendizagem ativa	60
2.1.1.1. O Jogo	60
2.1.1.2. A Metodologia do Trabalho de Projeto.....	61
2.1.1.3. Ensino Experimental	62

2.1.2. Prática da professora cooperante e das estagiárias perante a aprendizagem ativa por parte das crianças.....	63
2.2. A articulação curricular no 1.º CEB – Uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos.....	64
3. Experiência-chave transversal ao pré-escolar e 1.º CEB	67
3.1. Como será a minha escola para o ano? (articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB).....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
ANEXOS	85
APÊNDICES.....	97

Índice de Anexos

Anexo I – Horário do JI de Ceira	87
Anexo II – Documentos integrantes do PAT	88
Anexo III – Horário da turma do 4.º ano.....	94
Anexo IV – Horário da professora titular de turma	95

Índice de Apêndices

Apêndice n.º 1 – Atividades pontuais	99
Apêndice n.º 2 – Momento de interação com os caracóis.....	105
Apêndice n.º 3 – Teias construídas pelas crianças	106
Apêndice n.º 4 – Crianças a alimentar os caracóis da sala.....	107
Apêndice n.º 5 – Tabela de alimentação dos caracóis.....	108
Apêndice n.º 6 – Teia construída pelas crianças	109
Apêndice n.º 7 – Construção do livro do conhecimento	110
Apêndice n.º 8 – Crianças a escrever as respostas no computador	111
Apêndice n.º 9 – Decoração do livro do conhecimento	112
Apêndice n.º 10 – Lengalenga do caracol	113
Apêndice n.º 11 – Ordenação do ciclo de vida do caracol	114
Apêndice n.º 12 – Recriação de uma história.....	115
Apêndice n.º 13 – Criação de um quintal para os caracóis	116
Apêndice n.º 14 – Jogos sobre caracóis	117
Apêndice n.º 15 – Cozinhar caracóis.....	118
Apêndice n.º 16 – Planificação relativa ao trabalho de projeto.....	119

Apêndice n.º 17 – Exemplos de planificações e planos de aula por disciplinas	121
Apêndice n.º 18 – Planificação de um dia completo.....	126
Apêndice n.º 19 – Título do projeto (votação).....	129
Apêndice n.º 20 – Documento único.....	131
Apêndice n.º 21 – Mapa de Portugal.....	132
Apêndice n.º 22 – Teia do projeto “O Incrível Mundo do Arroz!”.....	133
Apêndice n.º 23 – Inquérito por questionário	134
Apêndice n.º 24 – Desenhos decorados com arroz	137
Apêndice n.º 25 – Boneco aquecedor	138
Apêndice n.º 26 – Documento de avaliação do projeto	139
Apêndice n.º 27 – Abordagem de Mosaico.....	141

Índice de Figuras

Figura 1 – Crianças a interagirem com os caracóis.....	105
Figura 2 – Teia “O que sabemos”	106
Figura 3 – Teia “O que queremos saber?”	106
Figura 4 – Alimentação dos caracóis	107
Figura 5 – Tabela relativa à alimentação dos caracóis.....	108
Figura 6 – “Onde vamos descobrir as respostas?”	109
Figura 7 – Processo de construção do livro do conhecimento	110
Figura 8 – Processo de escrita das respostas para o livro do conhecimento	111
Figura 9 – Crianças a decorarem o livro do conhecimento.....	112
Figura 10 – Crianças a ordenarem, individualmente, o ciclo de vida do caracol ...	114

Figura 11 – Desenhos relativos aos três finais da história inventados pelas crianças	115
Figura 12 – Crianças a construírem o quintal para os seus caracóis	116
Figura 13 – Crianças a jogarem jogos relativos aos caracóis.....	117
Figura 14 – Crianças a aprenderem a cozinhar caracóis	118
Figura 15 – Imagem do plano de aula de Matemática (17 de novembro).....	123
Figura 16 – Imagem do plano de aula de Estudo do Meio (18 de novembro)	125
Figura 17 – Sugestões de títulos com respetivas votações	129
Figura 18 – Três títulos mais votados (segunda votação)	129
Figura 19 – Título vencedor, por maioria de votação	130
Figura 20 – Documento criado a partir das pesquisas efetuadas.....	131
Figura 21 – Mapa de Portugal assinalado com as principais zonas de cultura de arroz	132
Figura 22 – Base da teia do projeto.....	133
Figura 23 – Teia final do projeto “O Incrível Mundo do Arroz!”	133
Figura 24 – Exemplos dos desenhos decorados com arroz.....	137
Figura 25 – Exemplo de um boneco aquecedor construído com arroz	138
Figura 26 – A. e K. (meninos escolhidos para o estudo) a comentarem os seus mapas	141
Figura 27 – Carpete mágica construída pelas crianças	141

Índice de Quadros

Quadro 1 – Planificação de atividade pontual n.º 1	99
Quadro 2 – Planificação de atividade pontual n.º 2	101
Quadro 3 – Planificação de atividade pontual n.º 3	103
Quadro 4 – Planificação n.º 10 do Trabalho de projeto	119
Quadro 5 – Planificação para a aula de Matemática (17 de novembro)	121
Quadro 6 – Planificação para a aula de Estudo do Meio (18 de novembro).....	124
Quadro 7 – Planificação global do dia 7 de janeiro	126

Abreviaturas e Siglas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Escola Básica

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

MEM - Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAT – Plano de Atividades de Turma

PCT – Projeto Curricular de Turma

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

INTRODUÇÃO

O Relatório Final, intitulado “Pontes para o sucesso...Aprender transversalmente, cooperativamente e ativamente” tem como objetivo dar a conhecer as experiências vividas em ambos os estágios, assim como as reflexões e aprendizagens alcançadas com as mesmas.

O documento está dividido em duas partes. A “Parte I – Contextualização e itinerário formativo”, é constituída por 2 secções (A e B) e apresenta o conjunto de elementos recolhidos, através da observação (relativa não só à observação mas, igualmente, às práticas educativas desenvolvidas ao longo dos estágios), pertinentes para a caracterização e contextualização das duas realidades vivenciadas (A - educação pré-escolar; B - Ensino do 1.º ciclo do ensino básico). A esta observação acresce toda a análise reflexiva feita relativamente a todas as práticas educativas realizadas.

Na Parte II são apresentadas as experiências-chave que emergiram ao longo dos estágios: “Estudo desenvolvido: Abordagem de Mosaico” (estudo desenvolvido com as crianças do EPE a fim de compreender as suas perspetivas), “A aprendizagem cooperativa na EPE”, “Os processos de modificação dos comportamentos das crianças”, “A importância da aprendizagem ativa no 1.º CEB”, “A articulação curricular no 1.º CEB – Uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos”; “Como será a minha escola para o ano?” (experiência-chave transversal à EPE e 1.º CEB).

As páginas que se seguem traduzem, de um modo reflexivo, todos os sucessos e insucessos, bem como, as aprendizagens significativas que emergiram durante os estágios em EPE e no 1.º CEB. Em último lugar são apresentadas, em jeito de conclusão, as considerações finais relativas a todo o processo de formação e de aprendizagem realizado nos dois níveis de ensino anteriormente mencionados, onde reflito sobre todo o percurso formativo e sobre a minha postura enquanto futura Educadora de Infância e futura Professora do 1.º CEB.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

Secção A – Educação Pré-Escolar

1.1. Caraterização da Instituição

O meu estágio, realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa do 1.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), e nesta fase relativo ao estágio de EPE, teve lugar num Jardim de Infância (JI) integrado num agrupamento de escolas da zona de Coimbra. Este estágio teve como objetivo promover competências de observação, intervenção, reflexão, comunicação e investigação educativas.

A instituição dispunha de duas salas, duas arrecadações onde são guardados vários materiais, uma sala na entrada, uma casa de banho para adultos, uma casa de banho para as crianças, uma cozinha e uma sala de acolhimento que serve também de refeitório. Existia, igualmente, um espaço exterior com bancos de pedra, um escorrega e espaço suficiente e amplo para que as crianças pudessem brincar e correr com facilidade e em segurança.

1.2. Organização do Tempo e do Espaço

A instituição funcionava de segunda a sexta-feira, das 08h00 às 18h30, sendo que a componente educativa decorria, aproximadamente, entre as 09h00 – 12h00 e 13h30 – 15h30.

Desta forma, a instituição obedecia a uma rotina diária (ver Anexo I) que funcionava de forma flexível, tendo em conta as necessidades das crianças, das suas famílias e dos projetos em desenvolvimento.

Relativamente aos períodos de acolhimento (manhã) e às saídas (tarde) e, igualmente ao período de almoço, as crianças eram acompanhadas por assistentes operacionais.

1.3. Recursos humanos

Em relação à equipa educativa, esta era constituída por duas educadoras, duas assistentes operacionais, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha, duas auxiliares de serviços gerais e uma assistente social a tempo parcial.

1.4. Caracterização do grupo

O grupo com o qual realizei o meu estágio era constituído por 22 crianças (12 meninos e 10 meninas) com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Existiam cinco meninos e três meninas com três anos, sete meninos e seis meninas com quatro anos e uma menina com seis anos. É de referir que três crianças frequentavam a terapia da fala fora da escola, duas crianças usavam óculos e nenhuma criança apresentava Necessidades Educativas Especiais (NEE). O facto do meu grupo de estágio ser um grupo misto preocupava-me pois era a primeira vez que estagiava com este tipo de grupo e não sabia se iria conseguir adequar as minhas práticas a todas as idades proporcionando, a todas as crianças, atividades que despertassem o seu interesse e, que ao mesmo tempo, se tornassem significativas para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Com o tempo e com a ajuda da educadora cooperante consegui ultrapassar este meu receio tornando-o até num desafio e numa mais-valia para a minha aprendizagem como futura educadora. Aprendi a adequar as minhas atividades ao grupo e a adaptá-las sempre que fosse necessário, para que todas as crianças conseguissem realizá-las. Para além disso, como sabemos, é importante que exista “(...) interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com

saberes diversos (...)”, uma vez que se torna “(...) facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem.” (ME, 1997:35). Foi proveitoso observar que as crianças de cinco e seis anos ajudavam as crianças de quatro anos em várias situações (por exemplo: jogos, conversas, reconhecimento dos nomes escritos, preenchimento da tabela de presenças), tornando-se uma vantagem este tipo de organização de grupo. Neste sentido, todas as crianças interagiam umas com as outras, sendo vantajoso, também para elas (tanto para o grupo como para a individualidade de cada criança), a diferença de idades. De um modo geral, era um grupo sociável, respeitador e comunicativo. O grupo demonstrava bastante interesse e entusiasmo por todas as atividades mas tinha preferência essencialmente por danças, puzzles, canções e histórias contadas sem recurso a livros ou Power Points. As crianças apresentavam autonomia e responsabilidade em relação às tarefas que tinham que realizar tais como alimentar os peixes que têm na sala. Sempre que a educadora propositadamente fazia que se esquecia destas tarefas, eles tomavam essa iniciativa tomando destaque, aqui, o chefe da sala que era a criança responsável, para além de outras tarefas, por alimentar os peixes nesse dia. Na minha opinião, esta prática faz bastante sentido para que as crianças comecem, desde cedo, a adquirir o sentido de responsabilidade e empenho.

Relativamente à linguagem, dicção, articulação das palavras e construção frásica este grupo apresentava ainda algumas características próprias da idade tais como omitir alguns sons e troca de letras. O grupo evidenciava alguns conhecimentos matemáticos, sabendo contar e verificando-se que, no geral, o *subitizing* estava desenvolvido, uma vez que perguntadas, sem contar, as crianças sabiam enumerar um conjunto de objetos ou imagens.

No que diz respeito à motricidade fina e grossa, bem como à distinção entre a “esquerda” e a “direita”, apenas algumas crianças mostravam que ainda não tinham consolidado tais desenvolvimentos.

Ao nível das áreas de trabalho, verificou-se que as áreas preferidas eram as das construções e a da casa.

Procurei estar em contato com todas as crianças, pois cada criança possui a sua própria personalidade e o seu próprio ritmo de desenvolvimento e de construção de

conhecimentos. Sendo assim, constatei, por exemplo, que existiam crianças de três anos que em alguns campos de conhecimentos/saberes já estavam ao nível das de quatro e de cinco anos e existiam outras que apresentam um desenvolvimento mais lento e, por isso, ainda não tinham atingido certos conhecimentos, destrezas e noções. Ao longo do seu desenvolvimento a criança vai recolhendo informação que deverá integrar e processar (processo de assimilação), interpretando estes novos conhecimentos de forma a reestruturar aqueles que já possui (processo de acomodação), enriquecendo assim o seu desenvolvimento cognitivo (Sanches, 1998). Sendo assim, as crianças aprendem não só umas com as outras pelo facto de fazerem aprendizagens diversificadas e cruzarem tais aprendizagens, mas também pelo facto de usarem estes dois tipos de processos de desenvolvimento.

No que se refere à caracterização sociológica da família das crianças, importa referir que quanto à atividade profissional dos pais, na sua maioria, trabalhavam por conta de outrem e em variadas atividades profissionais. Em relação às habilitações literárias dos mesmos, a maioria possuía estudos secundários e uma grande parte possuía licenciatura. Os restantes possuíam o grau de mestres e de doutorados e alguns o 3.º ciclo.

1.5. Plano de Atividades de Turma

O Plano de Atividades de Turma (PAT) era o documento criado pela educadora no qual a mesma tinha em consideração as preocupações que sentia em relação ao grupo, sendo estas resultantes das suas observações. Neste sentido, o PAT identificava os interesses do grupo e, igualmente, as necessidades deste, visando o desenvolvimento e a mudança em todos os domínios: do saber, do saber fazer e do saber ser.

Assim, a educadora elencava metas de aprendizagem a alcançar enunciando atividades para as atingir (ver Anexo II). Na minha opinião esta forma de definir a

prática curricular é bastante útil porque a educadora toma atenção às dificuldades que o seu grupo apresenta e estuda formas para fazer com que as crianças as ultrapassem.

Para além das atividades preparadas pela educadora, a instituição proporcionava às crianças Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), sendo estas a iniciação à Música e a iniciação ao Inglês. Porém, os custos destas atividades eram suportados pelos pais/encarregados de educação.

1.6. Avaliação

“Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.” (ME, 1997:27).

Relativamente à avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens de cada criança e do grupo, tendo por base as observações da educadora, esta era realizada através de um portefólio individual, uma vez que permitia conhecer cada criança sob várias perspetivas, acompanhando a evolução das suas aprendizagens. No portefólio, constavam registos de observação diversificados (desenhos, pinturas, registos escritos, gravações e fotografias). Da análise dos mesmos constatei que essa é uma forma de avaliação que auxilia bastante a educadora como forma de complemento à observação diária de cada criança e que é a partir dos mesmos que a educadora verifica e reflete sobre o desenvolvimento de cada criança, percebendo quais os domínios a trabalhar individualmente.

Para além deste instrumento de avaliação, existiam ainda as Cadernetas Individuais do Pré-Escolar que permitiam acompanhar o percurso e a aprendizagem da criança ao longo do ano letivo, estabelecendo uma estreita ligação entre a instituição e os pais/encarregados de educação.

1.7. Dinâmicas Relacionais

As relações e interações estabelecidas entre a criança, os pais/encarregados de educação, a educadora e a instituição são a base da educação da criança e fomentam uma boa integração e adaptação desta ao JI.

Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre esses dois sistemas.” (ME, 1997:43). Desta forma, torna-se essencial que exista uma dinâmica relacional favorável entre os vários intervenientes na educação e nos cuidados das crianças.

Ao longo do estágio, foi possível verificar que a relação entre a instituição e os pais/encarregados de educação era próxima, harmoniosa, respeitadora e cooperativa. Esta relação era promovida desde o início do ano letivo, sendo realizada uma reunião de forma a incitar a participação ativa destes nas atividades, bem como na dinamização de projetos e atividades.

Além do mais, existiam, ainda, momentos de conversas informais, havendo uma partilha e troca de informações, de conhecimentos e de experiências referentes à criança.

Por exemplo, logo no início do dia as crianças diziam adeus aos seus pai e mãe e cumprimentavam a professora. Este era o momento em que, muitos pais e a própria professora, aproveitavam para fazer essas trocas de informações e que fazia com que a relação entre JI e casa se tornasse coesa. “Quando os progenitores e os professores trabalham em conjunto em casa e na escola, a transição entre ambos é vivida de uma forma suave, quer pelos adultos, quer pelas crianças” (Hohmann e Weikart, 2011:126).

Relativamente à relação com a comunidade envolvente foram realizadas algumas atividades, tais como, visitas de estudo, idas ao teatro, participação e deslocações à Ludoteca.

Era, ainda, promovida uma relação com a escola do 1.º CEB da área, facilitando uma articulação e continuidade educativa, sendo organizadas visitas guiadas à mesma, de forma a que as crianças conhecessem melhor a sua dinâmica e funcionamento¹.

1.8. Organização do ambiente educativo

O ambiente educativo deve ser um “ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (ME, 1997:31). Sendo assim, tentámos proporcionar ao grupo um ambiente atraente, promovendo relações agradáveis, fomentando descobertas e atividades diversificadas, de forma a motivar as crianças para a aprendizagem.

Segundo Zabalza (2008), o JI apresenta quatro dimensões fundamentais: a temporal, a física, a funcional e a relacional. O(a) educador(a) deve ter em conta estas dimensões e promover práticas que as desenvolvam, tendo por base metodologias que fundamentem as suas escolhas e orientem as suas práticas.

Tal como refere Gandini (2008), se “o ambiente é visto como algo que educa a criança”, ele deverá ser flexível, adaptando-se às necessidades e aos interesses de cada criança (p.157).

O ambiente educativo deve, também, ser organizado de forma a proporcionar interações entre os diversos intervenientes (crianças-crianças; crianças-adultos; e adultos-adultos) (ME, 1997).

¹ Informação adaptada do PAT 2013/2014.

1.9. Organização do tempo e do espaço

Segundo as OCEPE, a organização do tempo e do espaço deverá ter em conta as características do grupo e de cada criança.

Sendo assim, comecei por observar a gestão do tempo, ou seja, as rotinas das crianças, compreendendo a forma como o seu dia-a-dia estava organizado, tendo em consideração que “O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividades, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo (...)” (ME, 1997:40). Constatei que as rotinas das crianças eram feitas de forma pouco flexível, uma vez que existiam horários a cumprir, tendo em conta a organização da Instituição. Verifiquei, igualmente, que as crianças sabiam, o que sucedia a cada atividade e que esse conhecimento não existia em vão. Desta forma, as rotinas atuam como organizadoras estruturais das experiências quotidianas. As crianças passam a ter domínio sobre o processo a ser seguido e o quotidiano passa a ser algo previsível, o que tem importantes consequências sobre a segurança e a autonomia (Zabalza, 1998). Portanto, as rotinas tornam-se bastante eficazes em muitas das aprendizagens das crianças, para além de lhes oferecerem estabilidade e previsibilidade no seu dia-a-dia.

A rotina diária das crianças estava organizada da seguinte forma: da parte da manhã, as crianças cantavam a canção do “Bom dia” e preenchiam a Tabela das Presenças (assinalavam as presenças, contavam-nas e, de seguida, contavam quantas meninas e meninos estavam presentes dizendo à educadora se estavam mais meninas ou mais meninos), a Tabela do Tempo, ouviam histórias e faziam puzzles individualmente ou em pequenos grupos. Por vezes, a parte da manhã servia, também, para fazer ou terminar trabalhos que não tivessem ficado acabados em dias anteriores. Da parte da tarde, as crianças realizavam as várias atividades preparadas pela educadora, brincavam nas diversas áreas da Sala de Atividades, dançavam, cantavam, desenhavam, pintavam e acontecia, por vezes, terem de acabar, igualmente, algum trabalho que tivesse ficado inacabado e que a educadora necessitasse para alguma exposição ou trabalho de turma. As idas à casa de banho tomavam um maior realce

em momentos específicos, tais como: antes do almoço, depois do almoço e antes do lanche. Porém, ao longo do dia, as crianças tinham autonomia para se dirigirem à casa de banho individualmente. Desta forma, penso que o tempo estava organizado de forma adequada às características e necessidades de cada criança e do grupo.

Relativamente ao espaço, este estava organizado e disposto para que todas as crianças tivessem um acesso facilitado aos diversos materiais e pudessem brincar livremente pela Sala. A sala era relativamente pequena mas bastante rica em material diversificado (vários jogos, puzzles, materiais de pintura e de colagem, folhas e cartolinas, etc.). Tal como sabemos, a disposição da sala pode condicionar o que as crianças podem fazer e aprender. Sendo assim, a sala estava organizada por áreas: a área da biblioteca onde existiam vários livros que podiam ser explorados pelas crianças, e que iam sendo trocados pela educadora para que as crianças não deixassem de ter interesse por esta área. Desta forma, as crianças tiravam sempre proveito da mesma pois tinham sempre livros diferentes para explorar. Nesta área podiam estar apenas duas crianças. Este era o número ideal para que não se juntassem ali muitas crianças e a confusão não as deixasse tirar o melhor proveito desta área; a área da casinha em que existia um armário onde se guardavam os utensílios de cozinha, uma mesa, um espelho, uma tábua de passar a ferro e um ferro. Em cima da mesa que mencionei existia uma fruteira e, nesta área, podiam estar quatro ou cinco crianças dependendo das crianças em questão; a área do mercado, onde podia estar apenas uma criança, que apresentava uma banca de venda de produtos (fruta e legumes); a área das ferramentas que estava ligada à área da garagem sendo que esta última não estava montada nem diretamente ao alcance das crianças. A área da garagem era montada pelas próprias crianças e era constituída por um tapete que tinha pistas de carros e por carros. Por sua vez, a área das ferramentas tinha como objetivo ser usada para qualquer avaria que algum carro pudesse ter ou para o arranjo de qualquer peça dos carros. Nesta área podiam estar duas crianças; a área dos puzzles de mesa, onde podiam estar várias crianças não havendo um limite estipulado, uma vez que existiam várias mesas, inclusive lugar para todos. Esta área oferecia vários puzzles com diversos graus de dificuldade; e, a área dos jogos de chão (legos, etc...), onde podiam estar três a quatro crianças dependendo das crianças que pretendiam lá estar. A área da natureza estava a

ser montada. Na sala existia um aquário com dois peixes e, lá fora, no exterior da sala, existia uma planta que se encontrava em crescimento.

Referindo-me agora ao espaço exterior, este estava organizado para que todas as crianças o explorassem de forma livre e brincassem de forma segura. Este espaço era bastante amplo e aproveitado sempre que as condições atmosféricas o permitissem.

2. Práticas Educativas

2.1. Práticas da educadora

Em relação à observação da prática da educadora antes de mais será oportuno referir que esta era uma educadora bastante presente e preocupada com o desenvolvimento, a todos os níveis, das crianças (emocional, cognitivo, linguístico, etc...) e principalmente com o bem-estar das mesmas. A educadora tentava em todas as ocasiões desenvolver os domínios previstos nas OCEPE. Por exemplo, quando se estavam a marcar as presenças, a educadora tentava desenvolver o domínio da Matemática através de contagens, perguntando quantas crianças estavam presentes, quantas faltavam, etc... no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita a educadora incentivava as crianças a escreverem o seu nome nos desenhos e a data, a fazerem a “leitura” de imagens, a alargarem o seu vocabulário (quando contava histórias, a educadora ia dizendo sinónimos de palavras que já eram conhecidas pelas crianças ou introduzia palavras novas explicando o que queriam dizer), etc... A educadora dedicava parte do tempo educativo a canções e danças, visto que o grupo em questão se sentia feliz com este tipo de atividades. É importante conseguirmos tirar proveito daquilo que as crianças gostam. Se partirmos de atividades que as crianças gostam, conseguiremos com que elas façam muito mais aprendizagens e que estas se tornem muito mais significativas para elas. A educadora era muito criativa e investia sempre em trabalhos inovadores e que suscitavam o interesse das crianças

proporcionando, às mesmas, aprendizagens diversificadas e desafiadoras. “O conceito de aprendizagem significativa provém (...) da centração sobre a criança, das suas necessidades reais, dos seus interesses, dos seus desejos e aspirações” (Mendonça, 1994:31). Sendo assim, verifiquei que era a este tipo de aprendizagem que a educadora dava importância. A educadora dava valor à voz das crianças, deixava-as ter um papel ativo nas suas aprendizagens e respeitava sempre o ritmo de aprendizagem de cada uma. As atividades partiam normalmente dos interesses e das sugestões das crianças. Era uma educadora bastante reflexiva e flexível nas suas propostas de atividades. É ainda oportuno salientar que a educadora dava bastante valor ao brincar. É importante que as crianças brinquem porque é através da brincadeira que se desenvolvem muitos conceitos e aprendizagens. Através da brincadeira, as crianças aprendem de uma forma mais interessante, mais atrativa e muito mais marcante.

Nas suas práticas educativas a educadora cooperante não utilizava apenas um Modelo Curricular. Através da observação efetuada e em conversa com a educadora constatámos que ela usava como modelos curriculares a Pedagogia de Projeto, o Movimento da Escola Moderna, High Scope e Reggio Emilia. Na minha opinião, a educadora utilizava a Pedagogia de Projeto porque utilizava o interesse das crianças para criar as atividades e aprendizagens das mesmas. A educadora funcionava como uma mediadora de aprendizagem. Por sua vez, em relação ao MEM, uma vez que este “(...) sustenta (...) que a educação escolar assenta na qualidade da organização participada que o define como sistema de treino democrático” (Oliveira-Formosinho, 1996:140), considero que a educadora o utilizou na medida em que existia uma aprendizagem ativa por parte das crianças e bastante cooperação entre a educadora e as crianças e, igualmente, entre as próprias crianças (a educadora investia bastante na cooperação entre as crianças). Por outro lado, utilizava o modelo High Scope, mais uma vez porque a criança participava ativamente na sua aprendizagem e porque a educadora defendia que as crianças aprendem fazendo. Na sua perspetiva, a criança vai construindo o seu conhecimento à medida que vai fazendo as suas explorações e tendo as suas experiências. Por último, a educadora utilizava o modelo Reggio Emília uma vez que dava voz às crianças, apostava na diversidade de atividades, fazia com

que existisse bastante interação entre o adulto e a criança e, também, porque fazia questão que os pais participassem em toda a ação educativa.

2.2. Práticas das estagiárias

O nosso estágio em educação pré-escolar teve cinco fases: a fase preparatória, a fase de reconhecimento, a fase de integração, fase de implementação e a fase retrospectiva.

2.2.1. Fase preparatória

Na fase preparatória fiz uma reflexão sobre tudo o que gostaria de fazer durante o estágio, o que queria melhorar, aprender e ser para as crianças. Sendo assim, durante esta fase tentei analisar documentos que, para nós educadores são primordiais tal como as OCEPE, a Metas de Aprendizagem, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância.

2.2.2. Fase de reconhecimento

A fase seguinte, fase de reconhecimento, tinha como objetivo observar o contexto educativo. Desta forma, tive em consideração a organização do ambiente educativo, a organização do grupo, do espaço e do tempo, as crianças, o meio institucional, a relação com os pais e, a prática da educadora cooperante;

Considereei esta fase muito importante na medida em que aprendi muito com a educadora cooperante e com as crianças. Foi através da nossa observação que conseguimos definir os nossos objetivos para, de seguida, aplicarmos da forma mais

correta a nossa atuação neste grupo e realizar atividades interessantes que levassem as crianças a efetuar uma aprendizagem significativa pois tal como sabemos o conceito de aprendizagem significativa advém da relevância que se dá às necessidades reais, aos interesses, aos desejos e às aspirações das crianças (Mendonça, 1994).

2.2.3. Fase de Integração

Os objetivos propostos para esta fase consistiam em desempenhar tarefas pontuais selecionadas em colaboração com a educadora cooperante e dinamizar, pontualmente, atividades pedagógicas.

Sendo assim, dinamizámos três atividades pontuais intituladas: “À descoberta dos instrumentos”, “Mamã dá licença?” e “Rede dos peixinhos” (ver Apêndice n.º 1).

Durante esta semana demos início, também, à abordagem de mosaico² e, por isso, tentámos conciliá-la o melhor possível com a prática da educadora e com as atividades pontuais. Esta fase será explanada mais à frente, na Parte II – Experiências Chave em EPE.

Julgo que esta segunda fase foi pertinente, pois permitiu que eu criasse laços com as crianças, integrando-me mais no grupo, uma vez que estas adquiriram confiança em mim.

² Abordagem que é sustentada pelos fundamentos da pedagogia de participação, porque se pretende conhecer a visão das crianças, e para que isso seja executável, esta assume o papel de principal agente no processo de aprendizagem.

2.2.4. Fase de Implementação

Eu e a minha colega de estágio começámos esta fase do estágio no dia 21 de Maio e terminámo-la no dia 25 de Junho. Esta foi a fase em que desenvolvemos o nosso projeto.

Este surgiu no seguimento de um momento lúdico no recreio exterior, onde uma das crianças brincava muito entretida com os caracóis. Entretanto, juntaram-se a ela mais crianças do grupo e foi-nos possível reparar que as crianças tinham um enorme interesse por caracóis.

Esta foi a fase mais aliciante do meu estágio em Educação Pré-Escolar visto que foi a fase em que atuámos diretamente no grupo e que, por isso, nos trouxe experiências maravilhosas.

Segundo Katz e Chard (2009:3) “A característica essencial de um projecto é ser uma investigação, uma parte da pesquisa que leva um grupo de crianças a procurar respostas para perguntas que elas próprias formularam, sozinhas ou em cooperação com o educador de infância, respostas essas que vão surgindo à medida que a investigação avança”.

Durante as atividades no exterior, as crianças não exercitam apenas os músculos; estão também a observar, a explorar e a experienciar. É altura de correr, saltar, interagir e descobrir a natureza...” (Brickman & Taylor, 1996). O espaço exterior é o espaço preferido deste grupo e como as crianças demonstraram muito interesse em aprender mais sobre este animal e em mostrar o que sabiam sobre o mesmo, achámos que era pertinente explorá-lo. Sendo assim, no primeiro dia para criar de novo um ambiente de curiosidade e partilha levámos caracóis para a sala. Tal como devemos ter em mente a participação das crianças permite ao grupo beneficiar da sua multiplicidade, das aptidões e competências de cada criança, num processo de partilha que facilita a aprendizagem e o desenvolvimento de todas e de cada uma (ME, 1997). Ao longo do projeto ouvimos sempre a voz das crianças. O trabalho de projeto oferece

às crianças a oportunidade de fazerem escolhas a vários níveis. Algumas escolhas são processuais, algumas estéticas e outras funcionalmente inerentes à atividade. As escolhas têm implicações na aprendizagem em áreas cognitivas, estéticas, sociais, emocionais e morais (Katz & Chard, 1997). Desta forma, podemos dizer que as crianças tiveram um papel ativo na construção do seu saber e no projeto, pois foram sempre elas que decidiram o que íamos descobrir, como faríamos para descobrir e como registaríamos essas descobertas e aprendizagens.

Depois do momento de interação e de partilha que proporcionámos às crianças com os caracóis (ver Apêndice n.º 2), demos início à construção das teias (“O que sabemos?”, “O que queremos saber?” e “Onde vamos descobrir as respostas?”). Relativamente ao que sabemos as crianças manifestaram-se dizendo: “Há pequenos e grandes”, “Fazem cocó”, “Nunca largam a carapaça”, “Comem”, “Vivem no quintal”, “Podem-se comer”, “Andam”, “Têm cores diferentes”, “Têm carapaça”, “Têm corninhos”, “Escondem-se”, “Dormem” e “Largam baba”. No que diz respeito ao que queriam saber colocaram as seguintes perguntas: “Os caracóis têm boca e dentes?”, “Como nascem os caracóis?”, “Como saber qual é o caracol pai e o caracol mãe?”, “O que comem os caracóis?”, “Os caracóis dormem?” e “Os caracóis fazem xixi?”. Algumas perguntas surgiram durante o projeto: “Para que serve a concha dos caracóis?”, “Porque é que os caracóis largam baba?” e “Para que servem os corninhos dos caracóis?” e, por isso, não ficaram a constar nas teias. As crianças quiseram fazer as teias em cartazes (ver Apêndice n.º 3) e foram elas que determinaram como iriam ser feitas. A partir deste dia, quando viam algum caracol traziam-no para a sala para o juntar aos nossos caracóis de estimação. É, também, oportuno referir que as crianças quiseram, desde logo, ficar com a responsabilidade da alimentação dos caracóis (ver Apêndice n.º 4). O chefe do dia ficava encarregue de trazer alimentos para os caracóis e, por isso, construámos uma tabela (ver Apêndice n.º 5) para registar (escrevíamos e colocávamos uma fotografia do alimento para ser de fácil consulta para todas as crianças) o que cada criança trazia. Aqui, tentámos integrar os pais no nosso projeto. É importante que os pais estejam informados sobre o que os seus filhos estão a realizar e a aprender e que tomem consciência que, eles próprios, devem participar nessa aprendizagem, colaborando com os seus filhos e educadora e, neste caso, estagiárias.

As crianças transmitiram-nos que gostariam de fazer os seus próprios caracóis e nós achámos interessante a ideia e dêmos-lhes materiais à escolha (plasticina, massa de moldar, cartolinas, etc...). Escolheram fazê-los com massa de moldar.

Posteriormente, começámos as nossas pesquisas para que pudéssemos responder às nossas questões. As crianças tinham dito que queriam encontrar as respostas ao que queríamos saber no computador, perguntando aos adultos, na televisão, nos livros e no telemóvel (ver Apêndice n.º 6 – Teia “Onde vamos descobrir as respostas?”). Quando falaram no telemóvel nós questionámo-las e percebemos que alguns pais tinham telemóveis com acesso à internet. Daí dizerem que podíamos procurar as respostas no telemóvel. Desta forma, para as respostas às questões visualizámos vídeos, lemos artigos científicos e recorremos ao computador e aos adultos (professoras, estagiárias, pais e assistentes operacionais). Algumas vezes, uma das formas de responder às questões era a observação. Por exemplo, à questão “Os caracóis têm boca e dentes?”, para além da leitura de artigos científicos, as crianças observaram os nossos caracóis de estimação a comer e verificaram que os mesmos têm boca e dentes. É importante que as crianças aprendam a observar e consigam através dessa observação tirar conclusões. No domínio do conhecimento do mundo são essenciais “os aspectos que se relacionam com os processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica” (ME, 1997). Verificámos que as crianças se envolvem muito mais nas situações se essas situações forem reais e de fácil acesso e consulta. As crianças gostam de verificar aquilo que descobrem e aprendem.

Entretanto, dêmos início ao nosso livro do conhecimento (ver Apêndice n.º 7). Nós questionámos as crianças sobre como e onde iríamos registar as nossas descobertas e respostas e elas disseram-nos que gostariam de fazer um livro, colocar lá as respostas, fazer desenhos e pintar. Manifestaram, também, o desejo de que tal livro fosse em forma de caracol. A partir daqui, todas as respostas eram escritas pelas crianças no computador. Nós escrevíamos as respostas que as crianças nos davam com letra maiúscula numa folha e elas procuravam as letras no teclado do computador e escreviam a resposta no mesmo (ver Apêndice n.º 8). Depois de imprimirmos as respostas, as crianças colavam-nas no livro de conhecimento e, em cada folha desse

livro, faziam pinturas, desenhos e colagens correspondentes à resposta em questão (ver Apêndice n.º 9).

Logo no início do projeto, na interação com os caracóis, as crianças começaram a dizer “caracol, caracol põe os corninhos ao sol”. Desta forma, achámos proveitoso procurar uma lengalenga sobre o caracol que as crianças achassem atraente (ver Apêndice n.º 10). Esta lengalenga tinha gestos e as crianças adoraram-na, ficaram maravilhadas e estavam sempre a repeti-la.

Tendo em conta a questão como nascem os caracóis e, visto que estes nascem de um ovo, as crianças começaram a dizer que para “nós nascermos também é necessária uma semente e depois ela desenvolve-se, nascemos, somos crianças, adultos, velhinhos e morremos”. Elas perguntaram-nos como era esse ciclo no caracol e nós, na condição de adultas (uma das formas decididas pelas crianças para procurar respostas) pesquisámos no computador. Verificámos que o caracol nasce do ovo, depois é um caracol jovem, caracol adulto e depois morre. Explicámos às crianças estas fases socorrendo a imagens. De seguida, facultámos-lhes essas imagens, elas recortaram-nas e colaram-nas numa folha branca colocando-as por ordem, construindo assim, o ciclo de vida do caracol (ver Apêndice n.º 11).

Num dos dias, ao contar uma história sobre caracóis às crianças, achámos oportuno não lhes revelar o final dessa história e dizer-lhes para serem elas a inventá-lo, ou seja, que fossem elas a criá-lo. As crianças criaram três finais e quiseram fazer o seu próprio livro. Sendo assim, fizeram uma capa para o livro, ilustraram a parte da história que correspondia ao que lhes tínhamos contado e, por fim, fizeram os desenhos dos três finais que inventaram (ver Apêndice n.º 12). Ao estimularmos a criatividade, estamos a promover a capacidade que a criança possui de explorar e compreender o seu mundo e de reagir e reproduzir as suas percepções (Duffy, 2005).

A uma certa altura, as crianças mostraram curiosidade em contar o número de caracóis de estimação que tínhamos. Sendo assim, aproveitámos essa ideia delas para fazer um pictograma agrupando os caracóis consoante o seu tamanho (grande, médio e pequeno). Assim, ficámos a saber quantos caracóis tinha cada conjunto. As crianças

gostaram muito de fazer esta atividade e todas memorizaram logo o número de caracóis de cada grupo.

Como elas tinham feito caracóis de massa de moldar nós perguntámos se os queriam colocar em algum sítio. Elas responderam que queriam colocá-los onde eles vivem. E, por isso, quiseram criar um quintal para os caracóis com os seus alimentos preferidos (ver Apêndice n.º 13).

Criámos, por fim, jogos sobre caracóis (ver Apêndice n.º 14) que pudessem ficar com as crianças. Algo que fosse um pouco mais lúdico, mas que tivesse a ver com o tema do projeto. Um desses jogos foi o jogo da glória que continha perguntas sobre o que sabíamos e sobre o que descobrimos sobre os caracóis. O jogo foi realizado da seguinte forma: eram apenas 2 equipas (a verde e a castanha) de 6 elementos cada. A cada criança foi atribuído um número. Era jogado o dado e consoante o número que saísse seria a criança que tivesse esse mesmo número a responder, por exemplo, saía o número 5 no dado, então seria a criança a quem tinha sido atribuído o número 5 a responder à questão. Começou-se pela equipa verde e quando a equipa dava a resposta correta obtinha 1 ponto, quando dava a resposta incorreta ficava com os mesmos pontos, não lhe sendo descontado nada.

O outro jogo que criámos foi o dominó tradicional, mas com caracóis. Criámos este jogo porque quando fomos à quinta da Conraria e jogámos dominó verificámos que as crianças mostraram bastante interesse pelo mesmo.

Tudo o que aprendemos, descobrimos, fizemos e todas estas atividades e experiências ficaram guardadas e foram mostradas e apresentadas na divulgação aos pais que se realizou o dia 25 de Junho juntamente com um Power Point, para que os pais pudessem ver todos os passos do nosso projeto e a participação dos seus filhos nele. Quisemos que os pais se apercebessem que tudo o que estava ali a ser divulgado foi construído realmente pelos seus filhos e não por terceiros. Aprendizagem activa é a aprendizagem que é principiada pelo sujeito que aprende, no sentido que é executada pela pessoa que aprende, em vez de lhe ser apenas transmitida (Hohmann, Banet & Weikart, 1984). Foi o que aconteceu neste projeto, a aprendizagem foi iniciada pelas crianças e executada por elas.

A última atividade referente a este projeto foi a de “Cozinheiros” e realizou-se no próprio dia da divulgação. Uma das assistentes operacionais do Jardim de Infância sabia cozinhar caracóis e, visto que as próprias crianças tinham dito que uma das coisas que sabiam era que os caracóis se podiam comer, considerámos a oportunidade de fazer com que as crianças experienciassem cozinhar caracóis. As crianças gostaram imenso dessa ideia e ficaram logo empolgadas. Comprámos tudo o que era necessário e fomos para a cozinha ver e ouvir a explicação que a assistente nos ia dando. As crianças estavam sempre atentas, a ouvir e a ver o que assistente explicava e mostrava (ver Apêndice n.º 15).

Já na divulgação, algumas crianças provaram e gostaram dos caracóis, outras diziam que sabia mal e não queriam mais. Havia ainda outras que já conheciam o sabor do petisco.

Os pais ficaram muito surpreendidos com o que viram na divulgação e acharam o projeto muito interessante e enriquecedor para os seus filhos. Aproveitaram para nos dizer que, em casa, as crianças não paravam de falar dos caracóis e no que iam aprendendo ao longo do projeto. A apresentação da divulgação foi feita pelas crianças e os pais ficaram encantados com o facto de as mesmas saberem tanta coisa. Ficámos muito contentes e satisfeitas com a reação dos pais.

No fim da divulgação, cada criança levou um dos nossos caracóis de estimação para o devolver ao seu habitat natural. Cada uma escolhia onde o “libertar”, logo à saída da escola ou no seu quintal de casa, etc... Ninguém gosta de estar preso e privado da sua liberdade e, sendo assim, explicámos-lhes que tínhamos precisado daqueles caracóis para o nosso trabalho e para o nosso estudo e que, por isso, tratámos deles mas estava na altura de os devolver ao seu habitat natural, que é aonde eles pertencem e se sentem bem e felizes.

2.2.4.1. Reflexões/Conclusões/Aprendizagens

Foi a partir do começo do projeto que eu e a minha colega de estágio assumimos a responsabilidade do grupo o dia inteiro pois, até à data, essa responsabilidade era-nos facultada por pequenos períodos de tempo (atividades pontuais). Acordámos alternar essa responsabilidade por atividade e não por dia. Por dia, alternávamos apenas o conto da história e o preenchimento das tabelas (tabela de presenças, do tempo e da alimentação dos caracóis). Fomos sempre assíduas e pontuais. Soubemos trabalhar em equipa e respeitar as opiniões de cada uma, chegando sempre a um consenso. O nosso trabalho foi realizado em prol das crianças investindo sempre na participação destas e tendo sempre em conta as aspirações delas.

Decidimos adequar as nossas planificações à prática da educadora, como se pode ver numa das nossas planificações (ver Apêndice n.º 16) e, sendo assim, da parte da manhã tínhamos sempre uma história para contar e, da parte da tarde, dançávamos sempre a música que a educadora estava a treinar para a festa de final de ano. Nunca esquecemos os momentos de atividades livres na sala e no recreio, muito importantes para as crianças, pois a brincar também se aprende. A história que contávamos de manhã era sempre sobre caracóis e fazíamos sempre a interpretação da mesma. Verificámos que as crianças estavam sempre interessadas e sabiam responder às perguntas que lhes eram feitas. As planificações foram adequadas ao grupo de crianças e eram flexíveis e adaptáveis sempre que necessário. Quando víamos que já não era produtivo continuar com alguma atividade, porque as crianças já estavam cansadas e queriam brincar livremente, parávamos e retomávamos outro dia.

Definimos, por vezes, fazer os trabalhos em pequenos grupos mas sempre baseadas e inculcando nas crianças a aprendizagem cooperada. Em pequenos grupos ficava facilitada a atenção individualizada às crianças e, no fim, as crianças partilhavam umas com as outras o que tinham feito. A aprendizagem cooperada existia, por exemplo, quando as crianças iam escrever no computador. Quando a que estava a escrever não via alguma letra, as restantes crianças do grupo ajudavam a descobri-la.

Ouvimos sempre a opinião da educadora e soubemos aceitar as suas críticas construtivamente. Nós, a educadora e as crianças fomos uma equipa e trabalhamos como um só.

E, por fim, e como objetivo principal deste projeto, fizemos com que a aprendizagem das crianças fosse o mais ativa possível. Não deixa de ser importante referir que tivemos a disponibilidade máxima para com as crianças e elas assim sentiram-se mais seguras, felizes e importantes. As crianças gostam que tenhamos tempo individualizado para com elas, pois assim sentem-se mais à vontade e dão-se mais a conhecer. Nem todas as crianças gostam de se expor para todo o grupo.

Senti-me completamente realizada com o trabalho que as crianças produziram e fiquei fascinada com o que as crianças são capazes de produzir e aprender apenas com o apoio dos adultos.

Aprendi que se estiverem a fazer o que gostam as crianças envolvem-se muito mais nas atividades e que é possível aprender de forma lúdica. Não é necessário estar a “despejar” matéria para as crianças aprenderem. E, nós tivemos sempre o cuidado de observar e perguntar às crianças se estavam a gostar do que estavam a fazer. Aprendi também, que é preciso ouvir as crianças. Tudo o que elas dizem tem um significado, só temos que estar atentas a ele.

É nas nossas crianças que está o futuro e, por isso, é nelas que temos que investir levando-as a explorar, a descobrir, a observar, a comentar, a falar, a exprimir, a sentir, a experimentar, a inventar e a criar pois só assim conseguiremos que elas sejam adultos completos, realizados e com voz ativa.

Por sua vez, as crianças sentiram-se muito felizes e empenhadas no projeto pois este partiu de elas mesmas e teve sempre em conta as suas vozes. Constatei que temos de ter sempre em conta os interesses, as necessidades, opiniões e ideias das crianças, pois o que elas compreendem e aprendem deve-se a elas mesmas (Vayer & Trudell, 1999). Se as crianças estiverem interessadas e a trabalhar em algo que elas gostem não corremos o risco de elas se desinteressarem a meio do trabalho.

O projeto tornou-se numa mais-valia para as crianças e apercebi-me que elas têm imensa criatividade e imaginação, basta “darmos-lhes asas para voarem”.

Tenho a certeza que as crianças nunca esquecerão o que aprenderam com este projeto porque sei que estiveram sempre interessadas e com vontade de aprender porque afinal de contas elas sabiam que elas é que tinham “o comando” do projeto, elas é que decidiam o que fazíamos, como fazíamos e eram elas que realizavam todas as tarefas apenas com algum apoio e supervisão. Todos sabemos que o interesse é a base para uma aprendizagem mais sólida e significativa. E esse interesse esteve intrínseco nas crianças desde o início ao fim do projeto.

2.2.5. Fase retrospectiva

A fase retrospectiva permitiu-me fazer uma análise reflexiva acerca de todo o meu estágio em EPE.

Esta fase encontra-se explanada nas “Considerações Finais” deste relatório final onde reflito não só sobre o percurso formativo e a minha atitude como futura educadora de infância, mas também sobre o percurso formativo no 1.º CEB e a minha atitude enquanto futura Professora do 1.º CEB.

Secção B – Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Organização do contexto educativo

1.1. A escola

O estabelecimento de ensino onde realizei o estágio pertence à rede pública e é relativo ao 1.º CEB. A escola encontra-se na região do Baixo Mondego e pertence ao distrito de Coimbra, mais precisamente, ao concelho de Montemor-o-Velho.

É de referir que embora existisse uma escola de 1.º CEB na localidade, a turma estava integrada numa Escola Básica [EB] 2/3, relativamente próxima. Este facto surgiu, no ano letivo anterior, devido ao elevado número de elementos da turma em questão. Por ser a turma com mais alunos e não tendo a escola do 1.º CEB capacidade para, com boas condições, proporcionar uma boa aprendizagem e bem-estar para tais alunos, deslindou-se a questão desta forma, mudando a turma para um espaço físico diferente.

Esta mudança foi bastante proveitosa para a turma tendo em conta as vastas opções, como por exemplo, a sala de informática e a maior área de recreio que a EB 2/3 disponibilizava comparativamente à escola do 1.º CEB. Esta decisão permitiu igualmente que, no ano letivo seguinte (2015/2016), os alunos que passassem para o 2.º ciclo tivessem uma melhor e mais rápida adaptação e integração, não sentido uma mudança tão brusca, uma vez que já estavam em contato com tal estabelecimento de ensino há 2 anos.

A escola encontrava-se dividida em três blocos, designados por A, B e C. O bloco A possuía as salas do 2.º ciclo, o bloco B as salas de aula do 3.º ciclo, bem como os laboratórios, a sala de informática e a sala dos professores e no bloco C encontravam-se o bar, o refeitório, a biblioteca, a reprografia, a secretaria e a sala da

direção. Os diferentes blocos não eram isolados, pelo contrário existia uma fácil passagem de uns para os outros, através de passeios cobertos.

A sala da turma do 1.º CEB pertencia ao bloco A.

O horário de funcionamento do estabelecimento era das 8 horas às 18 horas.

Por sua vez, o espaço exterior da escola era amplo, permitindo igualmente o contato com a natureza e possuía um campo de jogos logo ao pé da sala da referida turma.

1.2. A sala de aula da turma do 1.º CEB

A sala de aula da turma do 4.º ano localizava-se num dos extremos do bloco A, para que o decorrer das atividades e os intervalos não perturbasse o normal funcionamento das aulas a decorrer em redor, uma vez que os horários não coincidiam.

Num dos lados da sala e perto de uma das entradas encontrava-se uma pequena despensa, onde a professora guardava os diversos materiais didático-pedagógicos que podiam ser úteis em diversos momentos da aula (folhas de papel, marcadores, cola, agrafador, furador, etc.) e, ainda, dois armários, local reservado aos *dossiers* individuais e aos manuais escolares das crianças. Só eram transportados para casa os manuais necessários à realização de trabalhos em casa e ao estudo diário para evitar o excessivo peso das mochilas.

Quanto à disposição das mesas na sala, nove estavam dispostas em “U” e outras quatro colocadas no centro do mesmo.

Ferrão Tavares (2000:33) afirma ser importante refletir sobre a organização do espaço na aula como meio de facilitar a interação. Por sua vez, planificar e gerir os espaços, de um modo coerente com os nossos modelos metodológicos, reveste-se de uma grande importância dado que o ambiente se revela como um poderoso fator facilitador ou inibidor da aprendizagem (Zabalza, 2001). A professora cooperante

adotou este tipo de disposição da sala, uma vez que a mesma facilita tanto a aprendizagem frontal e individualizada como a discussão e o trabalho cooperativo.

Tendo em conta que cada mesa da sala tinha capacidade para dois alunos, isto permitia à docente não só incutir o trabalho colaborativo (a pares, principalmente) como circular, observando cada criança e seu respetivo trabalho individual, de uma forma mais pormenorizada. A formação em “U” possibilitava, ainda, que as crianças estivessem sentadas de acordo com as suas capacidades e/ ou dificuldades. Por exemplo, no caso de uma criança que tivesse algum problema a nível visual a professora procurava coloca-la no centro de frente para o quadro ou nos lugares laterais da formação em “U” mais próximos do mesmo) com o objetivo de as mesmas se sentirem integradas e capazes de aprenderem sem dificuldades e obstáculos. Quando a atividade assim o exigisse, as mesas eram combinadas de modo a facilitar o trabalho em pequenos grupos. O espaço da aula dispunha, ainda, de duas mesas de apoio a diversas situações (momentos de avaliação, sítio de entrega e correção dos trabalhos de casa e, inclusive, utilizadas por nós, estagiárias, aquando da nossa prática em sala de aula). No canto da sala, junto das mesas de apoio e dos armários, mas ligeiramente mais recuada e numa posição diagonal, posicionava-se a secretária da orientadora cooperante, intencionalmente colocada neste ponto, para atingir um global panorama de todo o espaço e da turma (que ficava de costas para a mesma). A sala continha ainda equipamentos informáticos, tais como um computador, colunas, um projetor e respetiva tela, que permitiam a utilização de estratégias alternativas (muito utilizadas por mim e pelas minhas colegas de estágio) que tornavam a aula mais atrativa e facilitadora para a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos. Por sua vez, e em frente aos aprendizes, localizavam-se um quadro branco e os marcadores próprios a utilizar, assim como dois placards com informações, e trabalhos realizados pela turma e relativos aos conteúdos das aulas. Para expor trabalhos, recorria-se, frequentemente, a uma extensa bancada no fundo da sala.

1.3. O tempo

No 1.º CEB, as rotinas diárias, ao longo de uma semana, traduzem-se num horário, com base nas diferentes componentes do currículo e AEC, seguindo as indicações impostas pelo Ministério da Educação. Sendo assim, esse foi o horário seguido durante o estágio (cf. anexo III).

As dinâmicas da turma do 1.º ciclo não coincidiam com os tempos letivos e respetivas pausas praticadas na EB 2/3 e assinalados pela campainha. Por exemplo, podemos verificar essa diferença logo na hora de início do período letivo. Enquanto as aulas dos 2.º e 3.º ciclos começavam às 08:30 horas, as da referida turma tinham início meia hora mais tarde (09:00 horas).

O objetivo do estágio, além de seguir a turma, consistia em acompanhar a prática da orientadora cooperante e, por este facto, durante os dias de presença na escola (segundas, terças e quartas-feiras), era cumprido o horário da professora (cf. Anexo IV).

1.4. A professora cooperante e outros profissionais

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o docente “desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”, em suma “organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino”.

A nossa professora cooperante mostrou-se, desde logo, muito prestável e disponível para integrar as estagiárias no contexto de ensino/aprendizagem. Através da observação da sua prática, constatou-se que a docente, por um lado, demonstrava a sua autoridade, através da exigência, firmeza, assertividade, incutindo regras,

estabelecendo limites, favorecendo o trabalho e a disciplina na turma; por outro lado, manifestava o seu lado humano, através da compreensão, ternura, honestidade e justiça.

A meu ver, a professora titular, tendo em conta a sua personalidade e as suas funções enquanto docente, torna-se numa referência não só para as crianças mas, acima de tudo, para nós, as formandas.

Tal como refere a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) “no 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas.”

Sendo assim, para além da monodocência no 1.º ciclo, praticada pela nossa professora cooperante, neste caso concreto, esta pôde ser complementada com outros profissionais de educação, ou seja, esta turma interagiu, além da professora titular, com quem passava maior parte do tempo letivo, com um professor de apoio, que prestava auxílio personalizado a seis crianças do grupo, uma docente que lecionava a oferta curricular e, ainda, três dinamizadores, aos quais competiam as diversas AEC.

Faziam ainda parte da equipa educativa da turma duas assistentes operacionais que estavam presentes no bloco A da EB 2/3, para prestar auxílio no que fosse necessário.

1.5. A turma

“Quando a criança entra na escola torna-se aluno, nasce outra vez. Um universo artificial, precisamente delimitado no espaço e no tempo, organizado, hierarquizado, abre-se para ela.”

(Leitão, 1993:25)

A turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico é constituída por 25 crianças com idades entre os nove e dez anos, 13 das quais do sexo masculino e, por conseguinte, 12 crianças do sexo feminino.

Através do Projeto Curricular de Turma (PCT), verificou-se que a maioria da turma obtinha sucesso, sendo o seu aproveitamento positivo. Já uma pequena parte do grupo (24%) estava em risco de não transitar de ano, devido ao seu insucesso escolar. Relativamente a esta pequena parte do grupo, é importante referir que recebia apoio individualizado uma vez por semana. É, igualmente, apropriada a referência a dois alunos em particular. Um deles foi devido a abusos diversos por parte de um familiar, já tendo recorrido a ajuda psicológica e tendo ficado retido no 2.º ano; outro, pela sinalização da professora cooperante, como detentor de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção. A partir destes dois casos podemos constatar que a vida familiar e problemas como a PHDA são fatores que afetam muito as crianças e, consequentemente, limitam o seu desenvolvimento e aprendizagem.

2. Intervenção Educativa

A prática educativa supervisionada decorreu durante 12 semanas (de 27 de outubro de 2014 a 28 de janeiro de 2015). Durante a semana os dias de estágio eram as segundas, terças e quartas-feiras.

Durante a fase do reconhecimento do contexto educativo foram observadas as aulas e tomadas notas que, consequentemente, foram tidas em consideração, relativas à organização desse contexto. Tais considerações foram complementadas pelas informações que se extraíam de conversas com a professora titular de turma. Ainda durante esta fase, ocorreu um imprevisto e a docente interrogou as estagiárias quanto à possibilidade de assumir a turma durante um curto espaço de tempo (período da manhã), fazendo o que ela já havia planeado para esse dia – um teste ortográfico e respetiva correção coletiva com os alunos. Assim que a professora nos explicou a situação, nós, estagiárias ainda que com bastante receio de não conseguirmos superar

este desafio com sucesso, aceitámos. Numa fase inicial não se revelou fácil, devido ao reduzido contacto e confiança que se tinha com a turma até àquele momento.

Em concordância com a professora optámos que a passagem do reconhecimento do contexto educativo para a fase do desenvolvimento das práticas pedagógicas, fosse feita gradualmente, não só para se ir conhecendo melhor a turma mas também para ganharmos confiança e podermos melhorar a nossa prática ao longo do tempo. Começámos por planear o dia em três partes, em que, na prática, cada uma iria ser liderada, por uma de nós, de forma rotativa entre as disciplinas e ao longo dos dias (ver Apêndice n.º17).

Depois de ser sentida por nossa parte a segurança necessária para o passo seguinte, progrediu-se para a planificação da totalidade de um dia, com a liderança de apenas uma estagiária, apesar de estar sempre presente a interajuda e o apoio das colegas (ver Apêndice n.º 18).

Tínhamos como objetivo chegar ao momento em que cada uma das estagiárias ficaria responsável pela execução de uma semana, mas tal não foi atingido, uma vez que na opinião da professora cooperante este passo não seria viável tendo em conta o tempo reduzido do estágio e o cansaço que iria trazer para a estagiária que lecionaria nessa semana, só lecionando, de novo, ao fim de duas semanas.

Uma outra prática, igualmente importante e a referir, para o processo formativo pessoal está diretamente relacionada com a implementação do projeto pedagógico, tema que explanarei no ponto seguinte.

2.1. Projeto Pedagógico: “O Incrível Mundo do Arroz!”

Tal como no estágio em EPE foi dada a oportunidade de executar um projeto, igualmente neste estágio foi possível contactar novamente com essa metodologia, com crianças mais velhas e de outro meio sociocultural.

Segundo Vasconcelos a “metodologia pode ser utilizada em qualquer nível educativo, com especial incidência no nível pré-escolar (incluindo os 3 anos) e no 1.º ciclo do ensino básico” (Vasconcelos, 2012:8). A mesma autora (2012) refere ainda que um projeto é um estudo em profundidade sobre um determinado tema ou tópico.

Este tipo de metodologia, uma vez que tem como ponto central a atividade e descoberta por parte das crianças, facilita a interação do aluno com o meio envolvente, o que é uma mais-valia para que se propiciem aprendizagens significativas para este que é o maior participante do processo. Esse processo é benéfico tanto para o professor como para o aluno, porque, por um lado, o professor vê a evolução dos alunos e os resultados que produzem, sentindo que as competências que lhes foi incutindo servem para aplicar em várias situações. No que diz respeito aos alunos, estes sentem a responsabilidade por serem eles a guiar a aprendizagem que estão a realizar e a satisfação por participarem ativamente em algo que tem em conta os seus interesses. Um dos objetivos da metodologia de projeto é que promova a interdisciplinaridade, segundo uma planificação moldável e dinâmica, descoberta de novos conhecimentos e o trabalho cooperativo.

Após a elucidação sobre alguns dos fundamentos teóricos de base a um projeto, recorreram-se às autoras Lilian Katz e Sylvia Chard como referência e às fases que elas enunciam. Desta forma, segundo Katz e Chard (1997), respeitámos três fases gerais: na fase I – Planeamento e arranque – após surgir o tema, faz-se um levantamento dos conhecimentos que os alunos já têm acerca dele, o que gostariam de descobrir e como iriam proceder para alcançar esses novos conhecimentos (elaboração da teia); a fase II – Desenvolvimento do projeto – onde se põe em prática o que constitui a teia inicial; por fim, na fase III – Consolidação do projeto: conclusão e avaliação – pretende-se divulgar todos os novos conhecimentos adquiridos assim como todos os materiais produzidos durante o desenvolvimento do projeto, e ainda proceder à avaliação do processo. Tudo se desencadeou com esta base e tendo em conta todos estes momentos.

O tema surgiu durante uma aula de Estudo do Meio, quando se referiam os Muçulmanos e os vestígios deixados por eles no nosso país, até que um dos alunos

mencionou o arroz, cultura abundante nas zonas circundantes à escola. Após esta situação, a turma demonstrou curiosidade em conhecer o meio que a envolve e, além deste facto, verificou-se que existiam crianças do grupo cujos familiares estavam ligados a esta cultura.

O título do projeto foi escolhido por toda a turma, através de uma votação, intitulando-o de “O Incrível Mundo do Arroz!” (ver Apêndice n.º 19).

Embora o tema do projeto estivesse diretamente relacionado com o programa de Estudo do Meio, procurámos sempre interligar as diversas disciplinas uma vez que devíamos ter sempre presente o conceito de interdisciplinaridade de forma a enriquecer, não só todo o trabalho, mas também toda a aprendizagem realizada por parte de todos os participantes.

Em primeiro lugar, será de extrema importância referir que o objetivo geral deste projeto se encontra na sensibilização para a importância da orizicultura (atividade económica) na região do Baixo Mondego e as culturas do arroz a nível nacional.

Posteriormente à escolha do tema, através de um diálogo mediado pelas estagiárias, procedeu-se à aferição dos conhecimentos que os alunos já possuíam acerca do arroz, ao levantamento do que gostariam de saber e de sugestões de como atuar para alcançar tais conhecimentos. A turma não se conteve e houve logo crianças que indicaram possíveis materiais a utilizar para a construção da teia.

O tempo que nos foi facultado para o desenvolvimento de todo o trabalho do projeto correspondeu a três horas semanais, às segundas e quartas-feiras, em 2h e 1h, respetivamente. As tarefas sugeridas pelos alunos foram vastas. As atividades passaram por pesquisas feitas pelas crianças e respetivo tratamento de informação de forma a que os novos conhecimentos pudessem ser facilmente consultados (ver Apêndice n.º 20), uma palestra proferida por alguém entendido no tema, que tivemos a mais-valia de ser um familiar de um aluno de turma, reforçando a relação comunidade escola, a construção de um mapa nacional dando conta da diferenciação da cultura do arroz no nosso país (ver Apêndice n.º 21), a recolha, elaboração e

confeção de receitas (este trabalho acabou por ficar apenas no documento final com a compilação das pesquisas, uma vez que não nos foi possível confeccionar qualquer receita) e, por fim, a divulgação.

Ao longo da sua execução, foram surgindo novas ideias complementando a teia inicial (ver Apêndice n.º 22). É usual este tipo de situações acontecer uma vez que a teia/planificação lhe tem associada uma elevada flexibilidade, pois serve de ponto de partida e não de um plano a seguir à risca, podendo ser alterada e moldada sempre que seja necessário e com as devidas fundamentações e objetivos.

Assim, surgiram ainda 5 atividades no decorrer dos trabalhos. O inquérito por questionário e devida análise/tratamento de dados foi também uma das tarefas executada, em que os alunos tiveram bastante interesse e consequente empenho, pois, para apresentar os resultados, recorreram às novas tecnologias, nomeadamente, ao computador (ver Apêndice n.º 23).

Para complementar o trabalho do mapa de Portugal, criaram-se desenhos de tema livre, mas muitos alunos optaram por retratar algo relativo ao arroz e/ou à sua cultura por acharem que fazia sentido. Deviam decorá-los com o que julgassem melhor e usando a criatividade, respeitando apenas uma condição: o arroz também tinha de ser usado na decoração (ver Apêndice n.º 24). Para além disso foi manobrada a construção de um boneco aquecedor produzido com arroz, porque além do conceito/utilidade que não conheciam e que descobriram através das pesquisas, também se divertiram imenso com a particularidade física que cada um deu ao seu boneco e com o facto de verem, não só o seu próprio produto final, mas também o dos colegas (cf. apêndice n.º 25). A penúltima atividade faz parte da divulgação e surgiu como resposta ao problema que se impunha referente à presença dos pais para assistirem à divulgação do projeto (a professora aconselhou a optar-se por outra via, que não a presencial, pois era pouco viável fazer a divulgação na sala para os pais, devido à dificuldade que era reuni- los no final do dia na escola/sala). Foi por isso produzido um vídeo com o roteiro, onde se apresentavam todos os trabalhos elaborados. As crianças empenharam-se e tiveram bastante brio, pois explicavam perante uma câmara as diferentes etapas por que atravessou todo o processo, assim

como as conclusões e conceitos adquiridos, com o intuito de o divulgar no *blog* da turma para que os pais tomassem conhecimento.

Finalmente, e tendo em vista a avaliação dos conteúdos adquiridos, foi proporcionado um momento lúdico-pedagógico com um *quiz*.

No concluir do projeto, através de um instrumento concebido para o avaliar, os alunos deram o seu parecer sobre o que foi realizado (ver Apêndice n.º 26). Com as respostas, verificou-se que todas as crianças gostaram da execução do projeto, tendo eleito o “roteiro” como a atividade que mais apreciaram.

Concluindo, o trabalho de projeto ajudou a capacitar que, como futura docente, deve assumir-se o papel de mediador de aprendizagem, criando um ambiente em que é possível a aprendizagem ativa por parte das crianças (Marchão, 2012:83).

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

1. Experiências-chave em Educação Pré-Escolar

1.1. Estudo desenvolvido: Abordagem de mosaico

No âmbito do estágio de Educação Pré-Escolar realizámos um estudo que, a meu ver, se tornou uma mais-valia para nós e que se mostrou crucial à aprendizagem das crianças.

Eu e a minha colega de estágio demos início a este estudo na 3.ª fase do estágio (Fase de Integração).

A abordagem de mosaico foi criada por Alison Clark e Peter Moss, como uma metodologia para escutar crianças pequenas. Embora as crianças sejam dependentes dos adultos, estas possuem uma voz própria que deverá ser tida em conta envolvendo-se no diálogo democrático e nos processos de tomada de decisão. A Abordagem de Mosaico é influenciada pela Pedagogia da Participação, como também pelo modelo curricular de Reggio Emilia, com a sua pedagogia da escuta e correspondente imagem da criança como detentora de direitos e competências.

Esta metodologia é um modo de escuta que reconhece as crianças como construtoras de significados e especialistas da sua vida. É considerada uma abordagem integrada que combina o verbal com o visual, capacitando as crianças a terem uma “voz”. A Abordagem de Mosaico caracteriza-se por ser:

- Participativa: as crianças são agentes e especialistas da sua vida;
- Adaptável: possibilidade de adaptação ao grupo de crianças e ao contexto;
- Multi-método: combinação de vários métodos, reconhecendo e valorizando as várias linguagens da criança, promovendo a sua escuta, como um processo que não se restringe à linguagem verbal;
- Reflexiva: os adultos e crianças são especialistas das suas vidas colaborando nos processos de reflexão sobre os seus significados;

- Incorporada na prática: permite que a pesquisa seja realizada como uma dimensão da experiência diária.

Nesta metodologia são utilizados vários métodos passíveis de serem adaptados pelo investigador, tais como, a utilização de câmaras/fotografias, os circuitos, os mapas, as reuniões, as dramatizações, a observação e documentação, as conversas e, por último, a manta mágica. Os circuitos têm por objetivo a exploração do espaço através de um passeio realizado e conduzido pelas crianças, onde estas registam o que veem a partir de fotografias, registos áudio ou outros. Os mapas são formas de registo e representação dos circuitos. O mapa apresenta o registo visual, dando às crianças a oportunidade de refletirem e discutirem sobre as suas experiências. As reuniões são conversas informais, onde o adulto deve ser flexível, sensível e organizado na gestão do tempo de escuta. Um dos métodos mais utilizados com crianças de idade inferior a dois anos são as dramatizações, onde podem ser introduzidas figuras do jogo ou outros instrumentos. A observação e documentação recorrem a registos e comentários sobre a experiência socorrendo-se de fotos, murais, vídeos e vários meios de comunicação e de representação. Outro dos métodos utilizados na Abordagem de mosaico é a conversa com as crianças, pais, educadores e auxiliares. Este método é realizado num contexto informal e é uma forma de conhecer a perspetiva das crianças. A manta mágica é um espaço de observação e reflexão sobre os momentos mais marcantes da abordagem para as crianças, possibilitando a oportunidade de verem, comentarem e integrarem os elementos da pesquisa.

A Abordagem de mosaico desdobra-se em duas ou, em alguns casos, três fases: a fase de recolha de informação, a fase de reflexão e discussão e, quando esta metodologia é utilizada na resolução de casos concretos, a fase de decisão. Na primeira fase (recolha de informação), a informação recolhida é guiada e conduzida pelas crianças, ou seja, reúne-se as preceptivas das crianças, já que escutar a criança e a sua vontade é o mais importante nesta abordagem. Na recolha de informação utilizam-se os diferentes métodos referidos anteriormente. Outro dos métodos utilizados na recolha de informação são as entrevistas. As questões realizadas nas entrevistas devem curtas, estruturadas e abertas, de maneira, a visarem o ponto de vista da criança acerca da sua realidade. Na fase de reflexão e discussão reúnem-se os diversos materiais e

informação de forma, a realizar uma imagem constituída pelos vários pontos de vista das crianças.

Nesta fase é utilizada, a manta mágica, explicitada anteriormente, através da qual se reflete sobre o trabalho produzido e se evidencia as conclusões retiradas. Em alguns casos, tais como a resolução de problemas concretos, recorre-se a fase de decisão. Nesta fase é dada liberdade à criança para tomar decisões, refletirem nas alterações e proporem a organização de diferentes espaços, de modo, a que o seu bem-estar no J.I. seja melhorado. Refiro desde já, que no nosso estudo não existiu esta 3.^a fase uma vez que o nosso estudo não se destinava à resolução de casos concretos e portanto perceber alterações a efetuar mas sim a perceber os sítios que as crianças mais gostavam no J.I.

Fases I – Recolha de informação

O nosso grupo de estágio decidiu envolver nas atividades todas as crianças interessadas em participar no estudo mas focando o estudo em apenas duas. Durante as aulas de Prática Educativa as docentes sempre nos explicaram que seria produtivo escolhermos uma criança mais extrovertida e outra criança que fosse, pelo contrário, mais tímida e introvertida. Pensámos no A. porque é uma criança extremamente extrovertida, feliz, “despachada”, sempre pronta em participar em tudo e bastante desenvolvida. Por outro lado, pensámos na K. porque para além de ser mais introvertida e não chamar tanto a atenção como o A. é uma criança um pouco envergonhada e com algumas dificuldades ao nível da fala por ser de nacionalidade americana. Na semana anterior, no dia 30 de Abril, já tínhamos tido uma conversa com as crianças explicando-lhes o que se ia passar, o que íamos fazer, porque precisávamos da cooperação delas, o que queríamos saber e, por fim, perguntámos quem queria participar. Como muitas crianças quiseram participar realizámos as entrevistas, individualmente, às duas crianças que escolhemos para desenvolver este estudo e que quiseram participar (A. e K.) e, logo de seguida, às restantes crianças (10) que também

quiseram participar. Para operacionalizar da melhor forma as entrevistas a este grupo de crianças dividimo-lo em dois grupos de cinco elementos cada. As entrevistas realizaram-se no dia 7 de Maio e, no dia seguinte fizemos as tours com as crianças pelo Jardim de Infância para as mesmas fotografarem o sítio e/ou objeto e/ou pessoa que gostavam ou não gostavam justificando oralmente o porquê de estarem a tirar essa fotografia. As crianças escolhidas por nós realizaram a tour individualmente e as restantes crianças realizaram-nas em grupo (dois grupos de cinco elementos cada). Em primeiro lugar as crianças tiraram fotografias com uma máquina descartável mas devido ao elevado custo da revelagem das fotografias optámos por pedir às mesmas que tirassem de novo as fotografias, mas desta vez com uma máquina fotográfica digital (a tour com a máquina digital foi repetida no dia 9 de maio). Na semana seguinte (14 a 16 de Maio) as crianças fizeram os mapas com as suas fotografias. Eram elas que diziam como tinha sido a sua tour e iam colando as fotografias e desenhando o trajeto feito com setas. No mapa constam, igualmente, as entrevistas feitas às mesmas, aos pais das duas crianças que optamos por escolher e à educadora relativamente a estas duas também. É importante referir que por baixo de cada fotografia, a criança a quem essa fotografia correspondia registava, através de um smile (triste ou contente), se se sentia bem naquele sítio ou se gostava daquela pessoa ou não. Por exemplo, se a criança não se sentia bem naquele sítio desenhava um smile triste, se, por sua vez, gostava daquele sítio desenhava um smile contente. Por fim, fizemos a carpeta mágica onde se encontra o conjunto de tudo o que as crianças realizaram connosco para este estudo (ver Apêndice n.º 27), afixámo-la e tivemos uma conversa final com as crianças a fim de percebermos se elas ainda se lembravam do que tínhamos andado a fazer ao longo destes dias e porquê.

Fase II – Apresentação e discussão dos dados

Logo na conversa inicial acerca deste estudo as crianças ficaram bastante curiosas e empolgadas. Começaram logo a fazer perguntas sobre o que tinham de fazer e quase todas quiseram participar. Assim que começámos a fazer as entrevistas todas

as crianças queriam ser entrevistadas e perguntavam constantemente quando ia ser a vez delas. Notámos que estas respondiam de forma muito sucinta às perguntas se não fôssemos insistentes na questão e na procura de uma resposta mais esclarecedora. Por exemplo: quando perguntávamos porque gostas de estar na casinha, muitas crianças respondiam porque sim e, nós tínhamos de ser persistentes e pedir para explicarem porquê. Por sua vez, quando passámos à fase das fotografias, as crianças envolveram-se ainda mais na atividade e, geralmente, conseguiam sempre explicar porque estavam a tirar fotografia àquele sítio/objeto/pessoa. Verificámos que as mesmas apresentavam coerência nas suas respostas pois, por exemplo, se na entrevista tinham dito que gostavam do escorrega quando foram tirar fotografias ou lhes dizíamos para nos levarem ao sítio que mais gostavam ou onde se sentiam melhor era precisamente ao escorrega que nos levavam. Foi muito interessante verificar, pelo fato de termos repetido as tours com as crianças para tirar de novo as fotografias devido ao incidente que suprarreferi, que as mesmas tiravam fotografia exatamente aos mesmos sítios e/ou objetos e/ou pessoas e tinham a mesma explicação para o que estavam a realizar. Notei bastante felicidade nelas quando estavam a colar as fotografias que tiraram na cartolina para fazer o mapa. Facilmente as crianças desenhavam o smile correspondente ao sítio ou pessoa e lembravam-se, precisamente de como tinham realizado a tour colocando as fotografias pela ordem correta e fazendo o trajeto igualmente correto. Verificámos que as crianças se sentem bem em todos os sítios da escola mas que, apenas algumas, não gostam da despensa por a mesma ser escura. Outras, pelo contrário, gostam deste local porque tem, por exemplo, bolas saltitonas. Para a parte final deste trabalho, a carpete mágica, levámos a cabo todas as decisões das crianças. Foram estas que decidiram as cores dos balões das entrevistas, que colocaram as cartolinas no papel de cenário e que escolheram as cores das letras. Notámos que as crianças quando estão a fazer algo que gostam e quando sabem que estão a participar numa atividade e que é a partir do que elas dizem e fazem que tudo se desenvolve se sentem muito mais felizes, realizadas e completas. Na minha opinião é importante que as crianças tenham um papel ativo na sua aprendizagem e que a voz delas seja o ponto de partida para aprendizagens marcantes, sólidas e enriquecedoras.

Foi igualmente importante verificar que as respostas dadas pela educadora e pelos pais às entrevistas vão ao encontro do que as crianças responderam nas suas.

Quando afixámos a carpete mágica na parede da sala elas ficaram fascinadas e começaram a explorá-la e a comentá-la. Disseram que estava muito bonita. Na conversa que tivemos com as crianças após a carpete mágica estar afixada aferimos que as crianças ainda se lembravam do que tinham feito e porquê. Elas sabem que o que aquela carpete mágica contém traduz-se naquilo que gostam e não gostam e no que vêm fazer para o Jardim de Infância. Todos os meninos sabiam onde estavam as suas tours e as suas fotografias. Ao A. e à K. fizemos todas as questões de novo, questões essas a que eles voltaram a responder como tinham respondido. Explicámos-lhes que as suas mães e a educadora também tinham as mesmas opiniões que eles relativamente ao que os mesmos gostavam e não gostavam e ao que vinham fazer para o Jardim de Infância.

1.1.1. Conclusões

No final deste estudo conclui que temos de ter sempre em conta os interesses, as necessidades, opiniões e ideias das crianças, pois o que elas compreendem e aprendem deve-se a elas mesmas (Vayer & Trudell, 1999). As crianças devem participar ativamente nas atividades. “Aprendizagem activa é a aprendizagem que é iniciada pelo sujeito que aprende, no sentido que é executada pela pessoa que aprende, em vez de lhe ser apenas «passada» ou «transmitida»” (Hohmann, Banet & Weikart, 1984:174). Aprendi que as crianças têm competências para entender, raciocinar, dar respostas válidas e participar na vida social (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção da sua evolução e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo. (ME, 1997). Sendo assim, nós, educadores, devemos facilitar a aprendizagem deixando que as crianças tenham um papel ativo na construção dos seus conhecimentos. Para isso, devemos dar-lhes espaço para que explorem o meio envolvente e comecem a construir as suas próprias noções.

1.2. A aprendizagem cooperativa na Educação Pré-Escolar

Lucci (2006), com base nos estudos de Vygotsky, considera que para que o indivíduo se desenvolva na sua plenitude, ele depende da aprendizagem que ocorre num determinado grupo cultural, pelas interações entre os seus membros. Entende-se por cooperar o modo de atuar em conjunto, de forma organizada, de modo a atingir metas comuns (Argyle, 1991, cit. por Lopes & Silva, 2009).

Assim, a aprendizagem cooperativa é caracterizada “pela divisão das turmas em grupos de quatro/cinco elementos, constituídos por forma a existir uma heterogeneidade de competências no seu interior.” (Bessa & Fontaine, 2002: 44). Esta divisão permite que as crianças deixem de ter uma atitude passiva perante o adulto e passem a ser figuras centrais no processo de aprendizagem, sendo-lhes proporcionada uma série de atividades, nas quais têm de atingir uma série de competências, entre as quais, as competências sociais, ou seja de relação com o outro.

A ideia de aprendizagem cooperativa surgiu nos Estados Unidos da América, por John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano, que considerava que a escola devia “ser um ambiente de vida e trabalho onde tanto os professores como os alunos, numa atividade partilhada, aprendem e ensinam ao mesmo tempo” (Lopes & Silva, 2009:9). Em 1815, surgiu em Portugal nas escolas militares a ideia de ensino mútuo, de modo a suprir o analfabetismo existente no exército e em 1816 surgiu a primeira escola normal de ensino mútuo (Lopes & Silva, 2009), em Belém, tendo portas abertas até 1983. Também Portugal (1992) refere que a aprendizagem se alcança através da participação da criança em atividades onde existam interações com familiares, amigos, vizinhos e professores.

1.2.1. Princípios fundamentais da aprendizagem cooperativa

Johnson e Johnson (1989) e Johnson et al. (1993) citado por Lopes & Silva (2009:15) consideram que a aprendizagem de natureza cooperativa pressupõe o cumprimento de cinco princípios fundamentais: a interdependência positiva, a responsabilidade individual e do grupo, a interação estimuladora, a existência de competências sociais e o processo de grupo ou avaliação do grupo. É a partir destes princípios fundamentais da aprendizagem cooperativa que o professor/educador pode criar outras técnicas.

1.2.1.1. Interdependência Positiva

A interdependência positiva poder-se-á definir como a interação na qual os alunos se cooperam para aprender. A interdependência positiva é o centro da aprendizagem cooperativa, sendo que os alunos têm de perceber que só serão bem-sucedidos se todo o grupo for. Tal como refere Lopes & Silva (2009:16), “a interdependência positiva cria situações em que os alunos trabalham em conjunto, em pequenos grupos, para maximizar a aprendizagem de todos os membros, partilhando recursos, dando apoio mútuo e celebrando juntos o sucesso.”. Segundo Lopes & Silva (2009) para fortalecer a interdependência positiva podem ser utilizadas as recompensas de grupo, a partilha de recursos e os papéis complementares. As recompensas de grupo são aplicadas quando os objetivos do trabalho são atingidos. A partilha de recursos relaciona-se com a necessidade de distribuir a cada elemento do grupo uma parte da informação total necessária para realizar o trabalho, mas limitando-o de modo a “que sejam obrigadas a compartilhá-lo e a esperarem pela sua vez para utilizarem” (Lopes & Silva, 2008: 15). Os papéis complementares pretendem-se com o papel do leitor, verificador, cronometrista, treinador, entre outros, ou seja, cada membro contribui com uma perspetiva ou ponto de vista para o produto final do grupo.

1.2.1.2. A Responsabilidade Individual e de Grupo

Considerado por Lopes & Silva (2009: 17) como o segundo elemento essencial da aprendizagem cooperativa, a responsabilidade individual e de grupo pressupõe que “o grupo deve assumir a responsabilidade por alcançar os seus objectivos e cada membro será responsável por cumprir com a sua parte, para o trabalho comum.”

É fundamental que cada um, dentro de um grupo de trabalho, desempenhe a sua função, em prol do sucesso do grupo. A responsabilidade individual, de acordo com Lopes & Silva (2009) existe quando se avalia o desempenho de cada aluno e os resultados da avaliação são transmitidos ao grupo e ao indivíduo para se determinar quem necessita de mais apoio e incentivo para realizar a tarefa em questão.

1.2.1.3. A Interação Estimuladora, preferencialmente Face a Face

De acordo com Johnson e Johnson (2009) citado por Lopes & Silva (2009), a interação face-a-face acontece quando as crianças se motivam e encorajam os restantes elementos do grupo para atingir os objetivos. Para se conseguir uma interação face a face produtiva é necessário que o grupo tenha entre 2 a 4 elementos.

1.2.1.4. Competências Sociais

As competências sociais são essenciais para potenciar o sucesso do trabalho cooperativo. Para que haja sucesso na cooperação no pré-escolar, devem ser ensinadas às crianças algumas competências sociais como, por exemplo: saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir auxílio; encorajar os outros; comunicar de forma clara; partilhar ideias; ser paciente; ajudar os colegas, etc. Para

isso, o professor/educador tem que ensinar às crianças as práticas do trabalho em equipa com seriedade e precisão (Lopes & Silva, 2009). O professor tem o papel de ajudar igualmente na relação das crianças mais novas com os seus pares, orientando-as nos seus jogos e atividades e sugerindo-lhes estratégias para utilizar as competências sociais (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

1.2.1.5. O Processo de Grupo ou Avaliação do Grupo

O quinto elemento fundamental da aprendizagem cooperativa é a avaliação do grupo que diz respeito à análise que o grupo faz para perceber o que necessitam para alcançar o que pretendem e, por sua vez, o que necessitam para melhorar. Assim, deve ser dado tempo para que as crianças analisem o modo como estão a funcionar os grupos de aprendizagem e o modo como estes estão a utilizar as suas competências sociais para manter as relações de trabalho eficazes (Lopes & Silva, 2009). Se o grupo tiver dificuldades de relacionamento, é importante que se envolvam na avaliação do grupo para perceber os problemas que estão a ter.

1.2.2. Benefícios da aprendizagem cooperativa

Do ponto de vista cognitivo, a aprendizagem cooperativa representa uma oportunidade de êxito porque favorece, segundo Diaz-Aguado (Cochito, 2004):

- A aprendizagem observacional através dos modelos de aprendizagem cognitiva e social que os colegas proporcionam;
- O conflito sociocognitivo que estimula a interação e o confronto de pontos de vista diferentes;
- O alargamento das fontes de informação e rapidez com que se obtém feedback sobre os próprios resultados;

- A oportunidade de poder ensinar os colegas, permitindo a assimilação e a reorganização do aprendido de forma mais significativa.

1.2.3. O papel dos jogos na aprendizagem cooperativa

Os jogos cooperativos são uma outra estratégia para que as crianças desenvolvam as suas competências sociais e de interação. Para além da sua vertente lúdica e prazerosa, “esta estrutura dos jogos ”obriga” à cooperação e não à competição” (Jares, 2002: 98). Soler (2006) citado por Penas (2012:11) define os jogos cooperativos como jogos nos quais os participantes “jogam uns com os outros e não uns contra os outros”, sendo que devem superar os desafios, partilhar, e unir-se. Como todos sabemos, o jogo tem a função de divertir mas também funciona como transmissor de determinadas normas sociais. É importante que o jogo facilite a comunicação, colocando todos os membros em plano de igualdade e libertando-os da ideia da competição. Neste tipo de jogos não existem vencedores nem vencidos, de modo a facilitar “o bem-estar físico e psicológico” de todas as crianças (Jares, 2002: 99).

Segundo Monreal (1995) é a partir dos cinco anos que a criança começa a realizar atividades conjuntas, sendo que se não tiverem o auxílio do adulto não conseguem auxiliar-se umas às outras. É ainda através do jogo cooperativo que as crianças começam a perder o egocentrismo infantil, ao obrigar a que cada um dos membros do grupo tenha em conta os outros. Soler (2006) citado por (Penas, 2012) refere que os jogos cooperativos têm por base cinco princípios fundamentais:

- i. A inclusão: trabalhar com as pessoas procurando ampliar a sua participação e a sua integração entre elas nos processos em curso;
- ii. A coletividade: as conquistas e ganhos somente se realizam coletivamente, reconhecendo a individualidade de cada um;

- iii. Igualdade de direitos e deveres: a participação e a responsabilidade são asseguradas pela decisão, gestão e a repartição justa dos benefícios promovidos pela atividade cooperativa;
- iv. Desenvolvimento humano: o objetivo último da experiência cooperativa é o ser humano e o seu aprimoramento;
- v. Processualidade: no jogo é privilegiado o processo – os meios e não os fins (Penas, 2012:12).

Na minha opinião a aprendizagem cooperativa na educação pré-escolar é muito importante na medida em que leva as crianças a tomarem um papel fulcral e ativo no processo de aprendizagem. Para além disso este tipo de aprendizagem ajuda as crianças a alcançarem competências essenciais para o sucesso no seu futuro tais como o sentido de cooperação e responsabilidade, saber esperar, elogiar, partilhar ideias, respeitar diferentes opiniões, etc...

No entanto, durante o estágio eu e a minha colega não conseguimos trabalhar, pelo menos tanto como queríamos este tipo de aprendizagem. Tentámos sempre que possível trabalhar em grupo e desenvolver as capacidades inerentes à aprendizagem cooperativa mas, devido ao tempo de estágio e ao facto de termos optado por adequar a nossa prática pedagógica à da educadora não foi tão bem conseguido como estávamos à espera.

Com esta experiência-chave, quis demonstrar a importância da aprendizagem cooperativa na educação de infância.

Em suma, o sucesso académico dos grupos está diretamente ligado à capacidade de aquisição de competências sociais (Lopes & Silva, 2009).

1.3. Os processos de modificação dos comportamentos das crianças

“A educação pré-escolar surge como uma importante estratégia de prevenção, ao ajudar as crianças a desenvolver com segurança as suas competências sociais e emocionais.” (Vale, 2008:28).

A presente experiência-chave surge associada ao facto de, durante a minha vivência no estágio, ter observado várias situações em que o reforço comportamental foi utilizado, por parte da educadora. Deste modo, ao longo desta experiência, tomei consciência do papel do mesmo no comportamento das crianças, tendo por base a sua postura. Esta utilizava tanto o reforço positivo como o negativo, tendo eu diferentes opiniões em relação a cada um deles.

Perante um determinado comportamento, é necessário que a educadora tenha em consideração diversas etapas, não descurando que cada caso é um caso, tais como a identificação e a definição do problema, em termos observáveis e mensuráveis, para uma posterior e adequada elaboração de um instrumento de registo e, conseqüentemente, um uso ajustado de estratégias a cada caso, tendo em consideração a observação e o registo feitos previamente. Após este uso de estratégias, é fundamental realizar a respetiva avaliação, a fim de se aferir se se obteve resultado naquele caso e, caso contrário, concluir o que é necessário ser alterado (Lopes & Rutherford, 2001).

É pois de extrema importância, verificar e compreender a origem dos comportamentos inadequados de uma determinada criança, principalmente se estes forem apresentados de forma repetida, uma vez que mais importante do que agir perante um comportamento, é perceber a sua “raiz” para podermos atuar desde aí, de forma adequada a cada caso.

Relativamente à gestão comportamental, é essencial que esta tenha como intuito produzir efeitos favoráveis na manutenção ou extinção de um comportamento. Deste modo, é possível ser utilizada uma determinada estratégia de entre as que existem, tais como: as recompensas – utilizadas quando uma criança tem um

comportamento que deve ser reforçado, sendo este recompensado de alguma forma; os incentivos e comentários – consistem em reforçar um comportamento com palavras, elogiando ou mostrando à criança qual foi a atitude incorreta; a gestão da raiva – consiste em, perante uma situação de conflito entre crianças, solicitar a uma delas que se retire, se acalme e reflita sobre o que aconteceu e depois se dirija novamente à/ao colega e conversem sobre o sucedido; o “time-out” ou “tempo de pausa” – utilizada quando alguma criança tem um comportamento disruptivo, por exemplo quando coloca em perigo a segurança física de outra (Vale, 2008; Lopes & Rutherford, 2001).

É ainda de salientar que a última estratégia apenas deve ser utilizada em situações como o exemplo mencionado não devendo, de todo, existir um uso abusivo desta, para que não “vicie” de certa forma o comportamento da criança e para que esta estratégia não seja rotineira para a mesma.

Para os comportamentalistas um comportamento é uma ação/atitude que é passível de ser atendida e mensurável, podendo este ser alterado caso seja inadequado (Lopes & Rutherford, 2001). Deste modo, perante um determinado comportamento, é possível utilizar-se um reforço, sendo este considerado como uma consequência associada a um comportamento que se pretenda extinguir ou manter, caso o comportamento seja inadequado ou adequado, respetivamente (Ballenato, 2008). Um comportamento pode, ainda, manifestar consequências agradáveis, desagradáveis, indiferentes ou ser uma forma de evitar algo desagradável e destas advirá o processo de modificação do comportamento.

Assim, existem quatro processos de modificação do comportamento sendo eles o reforço positivo, a extinção, a punição e o reforço negativo.

Quanto ao reforço positivo, é o processo pelo qual o comportamento tende a manter-se ou a aumentar, uma vez que o indivíduo sente as consequências como subjetivamente agradáveis (Vaz, 1999), isto é, vê-as como “(...) a satisfação no final de uma acção desejada (...)” (Noronha & Noronha, 1999:29).

Relativamente à extinção, este é um processo pelo qual o comportamento tende a reduzir-se ou a desaparecer, na medida em que a consequência se torna indiferente (Vaz, 1999).

Quanto à punição, consiste em reduzir ou fazer desaparecer o comportamento, uma vez que a consequência é subjetivamente desagradável (Vaz, 1999).

Relativamente ao reforço negativo, é necessário ter-se em conta que este se trata de um momento em que surge uma retirada do indivíduo de uma situação desagradável, tendo em vista uma situação agradável (Noronha, 1989). Deste modo, tenta-se que este seja incentivado a ter um comportamento adequado.

Assim, estas estratégias devem ser utilizadas para que se diminuam comportamentos inadequados, aumentem ou mantenham comportamentos adequados, ao longo do tempo e em diferentes situações.

É de salientar que estas estratégias devem ser utilizadas de forma adequada e ter em conta que o comportamento é um ato contínuo e que, desta forma, deve ser substituído por outro (Vaz, 1999).

Deste modo, é importante que se combinem estratégias para reduzir os comportamentos inadequados com outras para reforçar os adequados; se formulem as regras pela positiva; não se reaja demasiado ao comportamento desajustado, podendo estar a reforçá-lo; se atribuam consequências “perante o acontecimento”, isto é, no *timing* certo, uma vez que agindo de imediato é mais claro para a criança porque a consequência é um ato decorrente do que fez (*ibidem*).

Na minha opinião, a utilização do reforço positivo é relevante quando pretendemos reforçar um comportamento adequado. Isto é, quando uma criança demonstra um comportamento adequado, considero que se deva recompensá-la, recorrendo a um reforço social (uma palavra ou uma expressão facial, que lhe transmita satisfação perante o observado), a um sistema de créditos ou a outras estratégias mais pertinentes, perante o caso específico dessa criança (Lopes & Rutherford, 2001).

Relativamente ao uso do reforço negativo, julgo que este não deverá ser utilizado como regra, mas sim esporadicamente, pois, na minha opinião, se por um lado a criança tem uma meta a atingir (sendo esta, a “fuga” a uma situação desagradável) e, por isso, o seu comportamento será favorável, por outro lado, esta, nalguns casos, irá ter esse comportamento apenas para ter a recompensa. Caso algum dia, a criança pretenda fugir a essa situação desagradável e, de seguida, não seja recompensada da forma que espera, esta reagirá de forma menos adequada, podendo o processo voltar à fase inicial ou a uma das etapas iniciais (Noronha, 1991).

Quanto à utilização da punição, considero que esta somente deve ser utilizada em última instância, caso os reforços positivo e negativo já não suscitem a mudança desejada no comportamento da criança, e não ser utilizada rotineiramente, para não reforçar esse comportamento e para que este venha a ser extinto.

Relativamente à extinção, julgo que esta deve ser utilizada quando existe um comportamento desadequado que se repita, consecutivamente, ignorando o mesmo. Posteriormente, esta estratégia pretende que o comportamento desapareça ou diminua.

Do meu ponto de vista e tendo em conta o que observei, o reforço deverá ser adequado a cada criança (idade, características e interesses desta), uma vez que não existe um protótipo de reforço, isto é, o que é utilizado com uma poderá não obter resultados positivos com outra, ainda que pertençam ao mesmo grupo e sejam da mesma idade (Ballenato, 2008).

Observei no meu estágio que a educadora utilizava, na maioria das vezes, o reforço positivo, estando eu de acordo com esta postura.

Deste modo, ao longo do estágio, foi possível verificar e concluir que, muitas vezes, a educadora ao utilizar este tipo de reforço conseguia reforçar os comportamentos adequados das crianças.

Sendo assim, julgo que esta postura é correta para uma melhoria dos comportamentos das crianças, pois estas sentem que a educadora valoriza os seus comportamentos adequados e que está atenta a eles, o que é bastante gratificante para elas.

Eu e a minha colega de estágio utilizávamos também com frequência o reforço positivo por o acharmos mais correto e por verificarmos que era o reforço que se adequava ao desenvolvimento e que trazia maiores progressos para o nosso grupo.

De acordo com Vale (2012:232) “o clima emocional vivido nas salas dos jardins-de-infância, bem como a qualidade das relações estabelecidas entre o educador e as crianças, detêm um papel decisivo, quer na prevenção, quer na diminuição de problemas de comportamento”, conclui que o clima emocional vivido entre a educadora e as crianças proporcionava comportamentos adequados por parte destas últimas.

Em conclusão, julgo pertinente adequar todos os reforços a cada criança e a cada caso, de forma a torná-lo “(...) personalizado, significativo, (...) de aplicação fácil e variado.” (Ballenato, 2008:80), respeitando os tempos de mudança e as individualidades de cada criança.

2. Experiências-chave no 1.º CEB

2.1. A importância da aprendizagem ativa no 1.º CEB

A presente experiência-chave prende-se com o facto de, na minha opinião, ser importante incutir cada vez mais nos professores a metodologia de ensino participativa, e cada vez mais ativa, por parte das crianças.

As crianças necessitam de compreender porquê e como o seu mundo está organizado, sendo a própria sala de aula uma mini-sociedade, com inúmeras oportunidades para, segundo Arends (1995) aprender a aprender, tendo o professor, enquanto orientador, que explorar esta mini-sociedade e transformar pequenas coisas em grandes aprendizagens, levando o aluno a questionar-se.

De acordo com Smith, Cowie & Blades (2001:386), Piaget defendia que a base do conhecimento se encontra na atividade, ou seja, “a criança aprende através da acção, seja esta física (...) ou mental”. Para Piaget, a aprendizagem deve ser ativa e centrada na criança, pois para a criança aprender necessita de manipular objetos e ideias.

É fundamental, tal como defendem Hohmann, Banet & Weikart (1979:174), que as crianças participem ativamente no processo de ensino-aprendizagem e que as experiências pedagógicas não sejam isoladas, despertando para atividades que estimulem o desenvolvimento das capacidades e dos conceitos.

Segundo Arends (1995:122), devem ser construídos contextos de aprendizagem em que os alunos demonstrem motivação e empenho nas tarefas escolares, promovendo assim um ambiente educativo aberto à discussão, em que os mesmos participem ativa e diretamente.

Como defendem Hohmann, Banet & Weikart (1979:175), se a criança não for envolvida no processo ensino-aprendizagem, sente-se desmotivada.

Desta forma, a aprendizagem deve surgir do desejo da criança de explorar, sendo portanto, encarada como uma ação que leva a uma construção pessoal, que permitirá ao aluno uma relação com o meio em que vive, entrando em contacto com as suas estruturas sensoriomotoras, cognitivas, afetivas e linguísticas.

É função específica da escola, promover a aprendizagem, o desenvolvimento intelectual e a construção do conhecimento. A escola é, desta forma, um espaço promotor da aprendizagem que leva e conduz os alunos, bem como os respetivos docentes, a crescerem integrados em toda uma comunidade escolar, e em busca de aprendizagens significativas, pois, como referem os autores Gomes & Ferlin (2012) “A escola é um espaço de aprendizagem, e para que esta se torne significativa o educando precisa aprender com prazer, aprender brincando, aprender a crescer, aprender a aprender.” (p.17). Segundo os mesmos autores, “A escola precisa ter objetivos de diferentes dimensões que possibilitem ao educando participar de modo autónomo, crítico e ousado na sociedade” (p.17), proporcionando à criança crescer a partir das suas experiências.

Segundo os autores Schiller & Rossano (1990:10), um bom professor, “pode tirar partido de oportunidades durante o dia para ajudar as crianças a desenvolverem capacidades e conceitos que aumentarão o seu conhecimento do mundo.” Isto quer dizer que uma aula mais dinâmica e elaborada requer, por parte do professor, um grande investimento, investimento esse, que será recompensado de forma bastante gratificante, pois irá envolver e motivar as crianças no processo de ensino-aprendizagem, pondo assim de parte, a pedagogia transmissiva e as aulas centradas no professor.

De modo a implementar uma aprendizagem ativa, de acordo com Schiller & Rossano (1990), o professor deve criar um clima que leve à motivação e empenho por parte da criança, respeitando o seu trabalho e esforço, levando-a a encarar o erro como uma aprendizagem futura e sobretudo incentivando-a a exprimir livremente as suas ideias utilizando, dessa forma, a pedagogia da participação. O professor deve construir contextos de aprendizagem produtivos e assumir um papel facilitador da mesma, ajudando o aluno a fazer descobertas por si próprio, e através do conflito que se

estabelece entre as aprendizagens do dia-a-dia, devendo sempre trabalhar em parceria com o aluno. Os alunos tornam-se, assim, protagonistas e o professor desempenha o papel de organizador dos processos de ensino e aprendizagem.

2.1.1. Estratégias para uma aprendizagem ativa

Tal como suprarreferi, para promover uma aprendizagem ativa, é necessário criar a curiosidade inata da criança para os conteúdos a serem trabalhados. Este facto irá motivar a criança para a construção do seu próprio saber.

O professor deve, desta forma, usar diversas estratégias, com o objetivo de promover uma aprendizagem ativa em contexto de sala de aula, através do jogo, do Trabalho de Projeto e do Ensino Experimental.

2.1.1.1. O Jogo

Segundo Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza (2007), o jogo tem um papel crucial no processo de aprendizagem ativa, pois leva a uma construção pessoal por parte da criança, que adquire novos conhecimentos.

Também Tavares & Alarcão (1999) explicam-nos que um fator fundamental da aprendizagem é o ambiente natural da criança, e que através do jogo desenvolve o seu intelectual. Sendo assim, o jogo é um contributo para o desenvolvimento intelectual, social e moral, isto é, para o desenvolvimento integral da criança, na medida em que o mesmo possibilita aliar a componente lúdica às aprendizagens formais, ou seja, que a criança aprenda brincando.

Segundo Rubin, Fein e Vandenberg, citados por Neto (2001:195), “o jogo promove o desenvolvimento cognitivo, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de

processar informação.”. Isto quer dizer que, deveremos considerar o jogo e a aprendizagem como dois elementos, que se devem interligar, necessários para o desenvolvimento de uma criança. Portanto, o jogo reveste-se de uma componente lúdica aliada às aprendizagens formais da criança, motiva-a a agir e a aprender, sendo esta uma forma proveitosa para a aprendizagem. Neste sentido, o jogo enquanto atividade, se utilizada como estratégia pelo professor, como torna a aprendizagem lúdica, desencadeará nos alunos o interesse pela aprendizagem, sendo assim, um importante suporte metodológico para o ensino.

2.1.1.2. A Metodologia do Trabalho de Projeto

A metodologia de Trabalho de Projeto é outra estratégia para implementar a aprendizagem ativa, partindo da curiosidade e dando especial importância à motivação dos alunos e levando, também, à discussão e à descoberta de novos saberes.

Segundo Vasconcelos (2012), esta metodologia foi inicialmente apresentada, por um dos discípulos de John Dewey, William Kilpatrick, em 1918, e tem como objetivo o afastamento de uma conceção tradicional de ensino para dar lugar a uma aprendizagem em que o aluno é o agente ativo. Esta metodologia foca-se num problema que leva à pesquisa, por parte das crianças e em grupo, promovendo a discussão.

Roldão (2009:14) refere que ensinar é mover e organizar uma série de atividades diversas que promovam a aprendizagem do outro de forma ativa.

A metodologia de trabalho de projeto pressupõe, então, uma visão da criança como um ser competente e capaz, um investigador, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas. Como são os próprios alunos a aprenderem e a apreenderem os conhecimentos para posteriormente exporem e ensinarem aos colegas e familiares determinados temas, faz com que as crianças se desenvolvam mais a nível cognitivo e valorizem a aprendizagem que resultou dos seus próprios esforços.

Concluindo, através do trabalho de projeto, a criança move-se para o seu próprio desenvolvimento, sendo o agente principal da sua própria aprendizagem.

2.1.1.3. Ensino Experimental

O ensino experimental é outra forma de promover o desenvolvimento integral da criança e que nos demonstra a importância do envolvimento do aluno na aprendizagem onde, tal como o nome indica, é através da experiência e do contato com o real que a criança aprende.

Arends (1995:535), mencionando Dewey, refere que “aprender com a experiência era estabelecer uma ligação detrás-para-a-frente e da frente-para-trás entre as acções que praticamos e aquilo que aprendemos em função dessas experiências.”

Sendo assim, a aprendizagem deverá ser conseguida através de observações e experiências.

Os autores Schiller & Rossano (1990:259) defendem que para haver uma aprendizagem ativa e significativa, é prescindível levar o aluno a resolver problemas através da criação de situações de desafio, que o levem a problematizar e experienciar formas de resolução. As crianças devem ser capazes de tirar conclusões e prever resultados sustentados nas suas experiências e observações.

Em forma de conclusão, o ensino experimental é um método que se caracteriza pela capacidade de observação, formulação de hipóteses, experimentação e avaliação dos resultados em relação às questões formuladas, residindo portanto na importância deste, o facto de a aprendizagem partir de ideias dos alunos, fomentando a discussão e experiências significativas.

2.1.2. Prática da professora cooperante e das estagiárias perante a aprendizagem ativa por parte das crianças

Durante o estágio no 1.º CEB verifiquei que a professora deu especial atenção à aprendizagem ativa. Em todos os momentos das aulas, a docente implementava um ambiente propício a este tipo de aprendizagem. Os alunos não eram apenas recetores de informação, uma vez que esta os envolvia sempre no processo de ensino-aprendizagem. Para introduzir um tema novo, muitas das vezes, eram usadas as novas tecnologias, que cativam esta faixa etária, para mostrar um vídeo ou uma imagem que depois levava a problematização do tema e, portanto a novos conhecimentos. A partir dali, as crianças começavam a interpretar o que viam e, através de uma discussão mediada e da ajuda e das orientações da lecionadora chegavam ao tema/conteúdos centrais. Segundo Azevedo (2000:23) “a aprendizagem bem-sucedida é a que estabelece pontes com outros elementos de saberes possuídos anteriormente. Aprender é ligar e não isolar”.

Por sua vez nós, as estagiárias, e tal como já foi possível verificar através de planificações já mencionadas anteriormente, tentámos planificar, também, todas as nossas aulas de forma a haver, uma aprendizagem ativa por parte das crianças. Sentimos necessidade de inovar, proporcionando estratégias lúdicas e atrativas, de modo a que as crianças desenvolvessem as competências desejadas e ao mesmo tempo se sentissem motivadas. A utilização de estratégias é fulcral não só porque motiva o educando, mas porque esta tem como principal objetivo “apoiar o processo de aprendizagem do aluno” (Borràs, 2001:283). Sendo assim, o professor desempenha um papel fundamental, uma vez que a escolha de tais estratégias passam por si, bem como o modo como se desenvolvem as atividades. Através de jogos, vídeos e das novas tecnologias conseguimos ver o nosso esforço compensado porque encaminhámos os alunos a aprenderem e a consolidarem os conteúdos através de aulas dinâmicas e cativantes, o que se torna gratificante quer para os alunos quer para o professor. Os alunos mostram-se muito mais motivados se forem envolvidos neste processo e se verificarem que são eles próprios que constroem os seus próprios

conhecimentos, no lugar de estarem na aula apenas a ouvir o professor a “despejar” a matéria.

2.2. A articulação curricular no 1.º CEB – Uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos

A experiência-chave que se segue refere-se a uma das preocupações que as estagiárias tiveram durante o estágio em ensino do 1.º CEB e à qual deram bastante relevância por a acharem de extrema importância - a articulação curricular - ao nível da relação entre os conteúdos das áreas curriculares no 1.º ciclo do Ensino Básico -, sobre a qual se pretende tecer algumas considerações.

Como refere Serra (2003, cit. por Lopes, 2006:73), se entendermos que o sistema educativo se trata de “uma máquina e os diferentes níveis educativos como peças dessa máquina, articulação curricular poderia entender-se como os pontos de união entre ciclos.”

Quando se fala em articulação curricular deve ter-se em conta que esta exige não só uma colaboração estreita entre ciclos e professores, mas também um trabalho dedicado à articulação entre as diversas áreas curriculares a que são destinados a lecionar. Relativamente aos que desenvolvem a articulação curricular como forma de estabelecimento de uma relação entre áreas curriculares e os seus conteúdos, estes apontam no sentido da interdisciplinaridade que, nesse caso, segundo Leite (2012:88), “ocorre a valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos (...).” Segundo a mesma autora esta articulação foi também apontada pelo autor George Gusdorf (1977), que sustentou a importância de trabalhar as áreas curriculares de forma interligada e relacionada.

A aprendizagem será mais favorecida se existir uma relação entre os conteúdos que promovam sentido às situações do real e ao conhecimento que as crianças possuem de forma a conseguirem interpretar as situações em quaisquer áreas curriculares.

Segundo Gonzalez (2003, cit. por Lopes, 2006 p. 48) é no departamento disciplinar que se faz a articulação e esta remete para duas dimensões, uma horizontal e outra vertical: “A articulação horizontal aborda vários aspectos: a) tarefas de planificação da actividade docente; b) desenvolvimento e coordenação do currículo; c) definição de critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos; d) definição da avaliação da equipa de docentes em coordenação com outras equipas e com o director executivo/gestor.

A articulação vertical tem em consideração os seguintes aspectos: a) coordenação das matérias que agrupam o departamento e assegura que não haja lacunas nem faltas no desenvolvimento das mesmas; b) verificação da continuidade na sequência do ensino; c) tomada de decisões relativas à planificação do ensino aprendizagem; d) coordenação das actividades lectivas que se desenvolvem; e) estabelecimento de critérios sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos.” Isto significa que uma escola que se prima pela articulação curricular promove o trabalho colaborativo por parte dos docentes e entre estes e a comunidade escolar, refletindo-se sobre diversos aspetos que garantam a vivência de um currículo que dê sentido e utilidade social ao que se aprende, bem como o contributo para uma aprendizagem significativa dos alunos. Por sua vez, segundo Roldão (1999, cit. por Lopes, 2006, p. 74), o que se pretende “ (...) é que a aprendizagem seja significativa e que tenha sentido para quem a recebe. É encontrar os pontos de contacto, de união entre as diferentes disciplinas. Assim, articular o currículo é adaptá-lo (...) vertical e horizontalmente.”

Apple e Beane (2000, cit. por Leite, 2012, p. 90) “ (...) apontam no sentido de uma articulação na lógica de um currículo integrado (...) em que os vários conteúdos estão subordinados a uma ideia central, a um problema ou a uma situação que se pretende compreender, deixando de ter significado por si sós.”

A articulação curricular como meio de estabelecimento de relação entre disciplinas e como integradora de conteúdos, não só perspetiva o 1.º ciclo como um processo de formação contínuo, como também requer uma reorganização curricular, de forma a reforçar uma articulação que assegure uma maior qualidade das aprendizagens dos alunos. A questão da aprendizagem também se tem demonstrado mais favorecida quando esta é consequência de uma relação entre os conteúdos e os pontos de partida que permitem aos alunos tomar consciência do que sabem, qualquer que seja a área curricular de onde provenha esse conhecimento necessário. Autores como Piaget (1977) e Sisto (1997) afirmam que a aprendizagem “ (...) tem mais probabilidades de ocorrer quando se torna significativa, isto é, quando permite atribuir sentidos às situações com que convivemos, e quando existe uma relação entre o ‘novo’ (o conhecimento a adquirir) e o conhecimento que possuímos, (...) que nos faça estabelecer interações com o que nos é próximo e familiar. (cit. por Leite, 2012, p. 88).

É necessário então inculcar esta exigência aos docentes, para que possuam uma forte conexão com a turma e também um minucioso cuidado no que diz respeito aos métodos pedagógicos que são desenvolvidos, nomeadamente, uma articulação entre os conteúdos das áreas curriculares em contexto de sala de aula e nos diferentes níveis de ensino, envolvimento dos alunos na construção das suas próprias aprendizagens e a valorização das experiências de vida e dos diferentes quotidianos.

3. Experiência-chave transversal ao pré-escolar e 1.º CEB

3.1. Como será a minha escola para o ano? (articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB)

“O diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1.º ciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória.” (ME, 1997:91).

Esta experiência-chave surge, em primeiro lugar, na sequência da conversa de uma criança da minha sala relativamente ao facto de ir mudar de escola, ou seja, ir transitar para o 1.º ciclo e que perguntou como iria ser a mesma para o ano e, em segundo lugar, por achar eu que é de grande pertinência existir articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, na medida em que, no meu ponto de vista, ela vai proporcionar à criança mais confiança, segurança, tranquilidade e sequencialidade relativamente a esta transição, não constituindo esta, um “choque” tão grande para ela.

Desta forma, existem documentos oficiais que incentivam a articulação entre a EPE e o 1.º CEB, sendo eles as OCEPE (ME, 1997) e a Circular n.º 17 (ME, 2007).

Para além disto, O Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro (ME, 1997) refere-se à EPE como “(...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...)”, o que quer dizer que deve existir uma continuidade desta etapa para que o processo de educação tenha sucesso.

De acordo com Serra, (2004:70) citando Silva, 2001:54) e tendo em consideração a organização curricular da EPE e do 1.º CEB, é essencial encarar a EPE, numa perspectiva de continuidade educativa, “(...) como a base do processo de educação ao longo da vida”, sendo essa continuidade dada pelo 1.º CEB.

Por sua vez, o ensino básico é reconhecido como “a etapa da escolaridade em que se concretiza de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o

sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente para aprofundar a democratização da sociedade numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual dos cidadãos, em harmonia com os valores de solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade” (ME, 2004:11).

Considero que o 1.º CEB, uma vez que lhe sucede, constitui a etapa primordial da escolarização, pois é nesta que a criança aprende a ler e a escrever, sendo preparada para a vida social que a espera. Portanto, torna-se importante que exista continuidade entre níveis de educação/ensino, atribuindo a cada etapa “(...) a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior (...)” (ME, 2007), esperando-se que exista progressão entre ambas.

Desta forma, tendo esta articulação a finalidade de criar não só uma ligação com os diferentes ciclos, mas também de criar uma relação de complementaridade, torna-se significativo que o(a) educador(a) e o(a) professor(a) proporcionem às crianças uma situação de transição simplificadora da continuidade educativa.

A transição entre ciclos, ao longo do percurso educativo, é uma questão fundamental que deve ser tida em conta, tendo por base uma visão que reforce a articulação e a continuidade, as quais são fatores determinantes para o sucesso educativo das/dos crianças/alunos.

Assim, segundo a Circular n.º 17 (ME, 2007), devem, sempre que possível, existir momentos de diálogo entre docentes, pais/encarregados de educação e as crianças fomentando, assim, uma troca de informações sobre “(...) como se faz e aprende no Jardim de Infância e na Escola do 1º CEB; Planificação e desenvolvimento de projecto/atividades comuns (...) que impliquem a participação dos educadores, professores do 1º CEB e (...) crianças; Organização de visitas guiadas à Escola do 1º CEB e ao Jardim de Infância de docentes e crianças (...)”.

Além deste documento, a Lei de Bases do Sistema Educativo (ME, 1986), afirma, também, que “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o

ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (ME, 1986), sendo esta ideia reforçada pela Circular n.º 17 (ME, 2007).

João Formosinho (1994:39) defende que “o sucesso da educação pré-escolar depende muito do modo como for continuado no nível seguinte. Daí que seja essencial articular mudanças na educação pré-escolar com mudanças no 1.º CEB”. Analogamente, esta “(...) articulação e a possibilidade das crianças contactarem com a escola antes da sua entrada são condições facilitadoras de transição (...)” (ME, 1997:91).

Na minha opinião, se existir um contacto direto, tal como trocas de informação entre a educadora e a professora do 1.º CEB, de forma a fomentar a articulação, entre ambas, existirá um melhor conhecimento da aprendizagem das crianças evitando, assim, repetições e retrocessos que poderão gerar a desmotivação e o desinteresse destas (ME, 1997). Ou seja, se a professora do 1.º CEB abordar o mesmo assunto que a educadora, ainda que de diferentes formas, poderá criar um certo desinteresse por parte da criança, uma vez que já o abordou, podendo ser evitado caso haja diálogo entre ambas as partes.

Atualmente, com a existência dos agrupamentos de escolas, esta articulação torna-se mais simples, na medida em que poderá permitir, caso os pais/encarregados de educação desejem, uma continuidade do percurso escolar da criança, num mesmo agrupamento. Considero esta continuidade benéfica, uma vez que proporcionará à criança um melhor conhecimento dos espaços e dos recursos humanos, sendo, assim, possível criar um ambiente afetivo. Por outro lado, é essencial que as crianças contactem com outros contextos e com outras pessoas, de forma a conhecer outras realidades e fomentarem a sua socialização.

Julgo que esta continuidade, devido à existência dos agrupamentos, é uma mais-valia pois as crianças têm possibilidade de contactar, de forma direta, com crianças de outras faixas etárias, podendo isto contribuir para o desenvolvimento destas.

Penso não ser pertinente a “separação” entre EPE e 1.º CEB, ainda notória e com a qual não concordo, pois, em Portugal, existe uma continuidade entre os restantes ciclos do ensino básico. Desta forma, pondero ser importante mudar este ponto de vista quanto antes, para que as crianças se sintam acompanhadas e não haja o “choque” da mudança repentina de rotinas, como já foi referido. Para além disto, caso não exista esta “separação”, as crianças saberão o que se encontra “para lá do JI”, não encarando a escola como um “mundo muito diferente” com o qual já estão familiarizadas.

O Modelo Ecológico de Bronfenbrenner refere que a criança está envolvida em vários sistemas – microssistema³, mesossistema⁴, exossistema⁵ e macrosistema⁶ –, sendo que a escola faz parte do microssistema da criança e as relações entre esta e a escola fazem parte do mesossistema da criança (Portugal, 1992).

Desta forma, a criança está integrada em diferentes contextos (o da família, do JI e do mundo) que são interdependentes e, por isso, se encontram interrelacionados, isto é, não existem uns sem os outros e o que afeta um poderá, provavelmente, afetar outro(s) (*ibidem*). Este modelo de desenvolvimento, salienta a importância das interações que existem entre os vários sistemas e, conseqüentemente, do papel desempenhado pela articulação mencionada que favorecerá positivamente as interações referidas.

Existindo a consciência de que, no próximo ano letivo, estas crianças terão de passar por uma fase de adaptação, porque mudam de ambiente educativo, torna-se pertinente, na minha opinião, que estas experienciem vários acontecimentos que farão parte do dia-a-dia das mesmas na escola do 1.º CEB.

³ Ambiente constituído pela família, escola e meio envolvente, e caracteriza-se pelas relações estabelecidas com as pessoas destes grupos, ou seja, pais, irmãos, colegas, professores, entre outros. Trata-se do primeiro sistema da criança, onde esta recebe os cuidados básicos essenciais ao seu desenvolvimento.

⁴ Interação entre os diversos microssistemas nos quais a criança está integrada. Por exemplo, as relações que se criam entre a casa e a escola, ou entre a família e vizinhos, família e colegas, entre outras relações possíveis.

⁵ Ligação entre dois ou mais ambientes, sendo que, em pelo menos um deles, a criança não se encontra presente mas sofre indiretamente as influências que dele advêm. Esta ocorrência afeta o desenvolvimento da criança.

⁶ Sistema que abrange os padrões culturais, sejam ideologias, crenças, valores, sistemas políticos, etc... que vamos adquirindo ao longo do nosso desenvolvimento.

Quando existe articulação entre as educadoras e as professoras cria-se, possivelmente, uma dependência entre as atividades desenvolvidas. Desta forma, criam-se ligações para que o processo de transição da EPE para o 1.º CEB aconteça de forma inata e serena e para que não existam intervenções prejudiciais ao sucesso educativo das crianças, decorrendo esta “grande mudança” como se de uma mudança entre salas no JI se tratasse, muito embora com crianças e adultos novos para a criança.

Sendo a EPE a primeira etapa da educação da criança, esta deverá ser encarada como tal, não descurando a importância da articulação entre esta e a fase que se lhe segue: o 1.º CEB. É de realçar que desta articulação dependerá o sucesso da EPE, ou seja, só se verificará o sucesso desta primeira etapa, para as crianças que a frequentaram, no 1.º CEB, conforme o desenvolvimento e aptidões da criança (Formosinho, 1997, citado por Carvalho, 2010).

Portanto, considero igualmente oportuno o articular das mudanças na EPE com as mudanças no 1.º CEB, uma vez que, de uma etapa para a outra, as rotinas das crianças se modificam. Na minha opinião, é essencial que a educadora tome iniciativas que consciencializem a criança de que a sua rotina no 1.º CEB será diferente, devendo esta assinalar quais as alterações que irão ocorrer, para que as crianças fiquem previamente familiarizadas com as mesmas.

Logo, constata-se, e em forma de reflexão, que se existir uma articulação favorável entre o JI e a escola do 1.º CEB, ou seja, entre os diferentes contextos que pressupõem uma continuidade educativa e que constituem a primeira e segunda etapas da educação, as crianças, que ingressarão no 1.º CEB, reagirão muito melhor à mudança a que são submetidas e deterão mais harmonia e equilíbrio relativamente a esta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho académico é o produto final do longo percurso da minha vida académica. Este percurso permitiu-me ter o contacto com diversos intervenientes, contextos e realidades, que originaram novas aprendizagens e novos conhecimentos.

Ambos os estágios se revelaram enriquecedores como futura educadora/professora e o facto de terem sido mais longos permitiram-me ter uma melhor perspetiva acerca tanto da minha aprendizagem como da minha prática.

Mesquita-Pires (2007) considera que o período de estágio corresponde a um momento repleto de dilemas, onde os desafios e as tomadas de decisão desencadeiam sentimentos de insegurança, expondo os alunos estagiários a situações de elevada fragilidade e nervosismo. Tanto no JI como na escola do 1.º CEB foram estes os sentimentos que subsistiram, no entanto, ao longo do percurso formativo e com o decorrer dos estágios acabei por ultrapassar todos esses sentimentos e passei a sentir-me mais confiante.

Aprendi que devemos refletir sobre as nossas práticas e que nem tudo o que está estipulado realizar, ou que o facto de termos planificado determinada atividade de uma certa forma, que a devemos seguir na íntegra e rigidamente. É necessário improvisar e saber superar o que está a correr menos bem.

Para Reis (2011:11), a observação desempenha um papel primordial na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração assim como um forte dinamizador de mudança.

Sendo assim, as semanas de observação foram fundamentais para compreender, analisar e refletir, individualmente e em grupo, sobre a relação entre a Educadora de Infância e o grupo, entre a Professora Titular de Turma e a turma e sobre as metodologias e dinâmicas utilizadas em ambas as valências.

Tanto o meu grupo de estágio da Licenciatura em Ensino Básico como o grupo de estágio do Mestrado em 1.º CEB atuaram de forma a implementar o máximo de estratégias didáticas que permitissem uma atuação diversificada e flexível. Houve sempre o cuidado de planificar e recorrer a atividades atrativas e significativas para que as crianças desenvolvessem as competências desejadas e ao mesmo tempo se sentissem motivadas para aprender e explorarem os conteúdos.

Aprendi que é igualmente importante que a aprendizagem não seja feita de uma forma estanque. Desta forma, outra das preocupações dos meus grupos de estágio foi realizar uma articulação entre os conteúdos e as áreas curriculares. Foi manifesto que para as crianças as aprendizagens se tornaram muito mais significativas.

Aprendi que “o adulto é um interveniente ativo cuja missão é promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, orientando e mediando o seu percurso numa perspetiva socio construtivista e de resolução de problemas” (Marchão, 2012:83).

Aprendi que devemos dar voz às crianças e que estas devem participar de forma ativa na construção dos seus conhecimentos pois só assim ficarão interessadas e aprenderão de uma forma sólida e considerável.

Aprendi, igualmente, que nós como educadores devemos dar importância à aprendizagem cooperativa, não só porque leva as crianças a aprenderem de uma forma muito mais ativa mas também porque as ajuda a adquirirem competências fulcrais para o seu futuro, tais como a autonomia, espírito de iniciativa, o respeito por opiniões diferentes, etc...

Aprendi que devemos aprender com as nossas falhas e com os imprevistos e a olhar para estes como um desafio.

Olhando para trás constato que aprendi muito e que levo uma bagagem com muitas experiências e com numerosas aprendizagens mas que tal como referem Tavares e Almeida (1998:15), “as pessoas aprendem constantemente e a aprendizagem jamais poderá estar terminada”. Desta forma, sei que no futuro irei descobrir muito mais e que irão surgir novas metas a atingir e novos desafios a superar.

É com muito orgulho que vou ensinar o meu grupo e tenho a certeza que não serão só eles a aprender. Eles também têm muito para me ensinar. São eles que me vão fazer crescer ao longo da minha vida não só profissional, mas também pessoal.

“Quem nasceu para ensinar, nunca deve parar de aprender” (Freire,2005:23).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arends R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-HILL.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever*. Porto: Porto Editora.
- Ballenato, G. (2008). *Educar sem gritar: pais e filhos: convivência ou sobrevivência?* (M. J. F. Andrade, trad.). 1.^a edição, A Esfera dos Livros. Lisboa.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Borrás, L. (2001). *Os Docentes do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico - Recursos e técnicas para a formação no século XXI*. Volume 1 - O Educador. A formação. Setúbal: Marina Editores.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem activa* (Trad. Edgar Fernando Rocha). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1991).
- Cochito, M. I. G. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Lisboa: ACIME.
- Duffy, B. (2005). Encorajando o desenvolvimento da criatividade. In Siraj-Blatchford (coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 129-142). Lisboa: Texto Editores. (Original publicado em 2004).
- Ferrao Tavares, C. (2000). *Os Media e a aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Formosinho, J. (1994). *Pareceres e recomendações 1994. I Volume A educação Pré-Escolar em Portugal*. Conselho Nacional de Educação. Lisboa.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gandini, L. (2008). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança - a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.

Gomes D. & Ferlin A. (2012). *Atividades criativas para se apropriar do conhecimento nas sala de aula*. Brasil: Editora Vozes.

Hohmann M.; Banet B. & Weikart D. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart D. (1984). *A criança em acção (3ª ed.)* (Trad. Rosa Maria de Macedo & Rui Santana Brito). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1979).

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. 6.ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Jares, X. (2002). *Educação e Conflito – Guia de Educação para a Convivência*. Porto: Edições ASA.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância (2.ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leitão, M. (1993). *Da criança ao aluno – Um itinerário pedagógico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Ministério da Educação.

Leite, C. (2012) – *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Educação Unisinos. ISSN 2177-6210. Vol. 16, n.º 1.

Lopes, J. & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula – Identificação, Avaliação e Modificação*. Colecção CRESCER 10. 2.ª edição actualizada, Porto Editora. Porto.

Lopes, Maria Luísa S. (2006). *O Director de Turma e a Articulação Curricular*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Gestão Curricular. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-deInfância*. Porto: Areal Editores.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.

Lucci, M. (2006). A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. In *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10. Acedido em 20 de Junho de 2016 em [<http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>].

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Mendonça, M. (1994). *A educadora de infância. Traço de união entre a teoria e a prática*. Porto: Edições ASA.

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Gabinete para a Expansão e desenvolvimento de Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. (2007). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Monreal, J. L. (coord) (1995). *Enciclopédia da Psicologia Infantil e Juvenil – Desenvolvimento da Criança*. Braga: Lusodidática.

Neto, C. (2001). *Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física*. In G. Guedes (Ed.). *Aprendizagem Motora: problemas e contextos*. Lisboa: Edições FMH.

Noronha, M. (1989). *Como Compreender as Crianças – Estratégias de educação*. Plátano Editora. Lisboa.

Noronha, M. (1991). *O Uso Social da Psicologia*. Clássica Editora. Lisboa.

Noronha, M. & Noronha, Z. (1999). *Como modificar o comportamento – I Teoria*. 1.ª edição, Plátano Edições Técnicas. Lisboa.

Oliveira-Formosinho, J. (1996). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.51-92). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma prática de participação. In Oliveira-Formosinho, J. et al. *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.

Oliveira-Formosinho J. & Araújo S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.

Penas, J. (2012). *Jogos Cooperativos como Estratégia de Inclusão: Avaliação das Atitudes dos Professores de Educação Física*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman R. (2001). *O Mundo da Criança* (8ª Edição). Amadora. McGraw-Hill.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. CIDINE. Aveiro.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sanches, A. (1998). Educação Pré-Escolar: Novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro.

Schiller, P. & Rossano, J. (1990). *Guia Curricular - 500 actividades curriculares apropriadas à educação das crianças*. Avenida João Paulo II, Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora. Porto.

Smith, P. K.; Cowie H. & Blades M. (2001). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Tavares J. & Alarcão I. (1999). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Vale, V. (2008). As estratégias de gestão do comportamento das crianças: percepções dos educadores de infância [Versão eletrónica]. *REID – Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 1: 27-46. Acedido em 7 de junho de 2013, em: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n1/REID1art2.pdf>.

Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de remendar: o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.

Vayer, P. & Trudell, D. (1999). *Como aprende a criança*. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.

Vasconcelos, T (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: DGE-ME.

Vaz, J. (1999). *Indisciplina na sala de aula. Enquadramento da problemática e estratégias de intervenção centradas no modelo comportamental*. ESEC. Coimbra.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. A. (2001) *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. (2008). *Qualidade em Educação de Infantil*. Artmed. Santana.

Legislação

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (2007). *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.


Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34/97 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/86 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

ANEXOS

Anexo I - Horário do JI de Ceira

coimbra  PORTUGAL

Jardim de Infância de Ceira

HORÁRIO DO JARDIM DE INFÂNCIA

COMPONENTE LETIVA

Manhã	9:00 - 12:00
Tarde	13:30 - 15:30

HORÁRIO DE ATENDIMENTO À FAMÍLIA

Turma 1	1ª segunda-feira do mês	15:30 - 16:30
Turma 2	1ª segunda-feira do mês	15:30 - 16:30

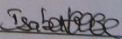
CALENDÁRIO ESCOLAR


1º Período	16 setembro a 17 de dezembro
2º Período	2 de janeiro a 4 de abril
3º Período	22 de abril a 4 de julho

Momentos de avaliação:
 1º - 18, 19, 20, 23 de dez
 2º - 7, 8, 9, 10 de abril
 3º - julho 2014

INTERRUPÇÕES LETIVAS

Natal	26, 27, 30, 31 dez. e 2 de jan.
Carnaval	3, 4 e 5 de março
Páscoa	14, 15, 16, 17, e 21 de abril

A responsável do jardim-de-infância,

 Coimbra, 09 de Setembro de 2013

coimbra  PORTUGAL

Jardim de Infância de Ceira

Atividades de Animação e Apoio à Família

HORÁRIO

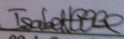
Acolhimento	8h00 - 9h00
Almoço	12h00 - 13h30
Prolongamento de horário	15h30 - 18h30

CALENDÁRIO

Início	03 de setembro de 2013
Terminus	31 de julho de 2014

INTERRUPÇÕES DA COMPONENTE DE APOIO À FAMÍLIA

Natal	24 e 31 de dezembro 2013
Carnaval	4 de março
Páscoa	17 e 21 de abril de 2014

A responsável do jardim-de-infância

 Coimbra, 09 de Setembro de 2013

Anexo II - Documentos integrantes do PAT

GOVERNO DE
PORTUGALMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

	METAS	ATIVIDADES
Musical	Diferenciação, reconhecimento e reprodução de sons Entoação de canções em coro e a solo Distinção e reprodução de ritmos Domínio de instrumentos musicais simples Criatividade musical	<ul style="list-style-type: none"> Jogos auditivos (diferenciação e identificação de sons, exploração de ambientes sonoros) Reprodução de sons Entoação de canções Jogos rítmicos Exploração de instrumentos musicais simples
CONHECIMENTO DO MUNDO		
	METAS	ATIVIDADES
	Capacidade de inserção em contextos sociais diversificados Interesse pelo conhecimento e compreensão do mundo social, natural e construído Atitudes de respeito e preservação do património coletivo Atitudes de investigação perante a observação de fenómenos/acidentes Capacidade de observação e espírito crítico Capacidade de pesquisa e de selecção de informação Interesse e gosto pela ciência Domínio de tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> Recriação de tradições Conversas/reflexões em pequeno e grande grupo, a partir de acontecimentos, observações, leitura de livros informativos Exploração do meio físico envolvente, incluindo o espaço exterior (dentro e fora do recinto escolar) Desenvolvimento de projetos de investigação e construção, com apresentação ao grande grupo Observações dirigidas e registo de dados Realização de experiências com previsão de resultados Interpretação de dados e registo de conclusões Visitas de Estudo Atividades de educação para a saúde Atividades de educação ambiental, incluindo iniciativas diárias para defesa do meio ambiente (por exemplo, poupança de água, recolha seletiva de lixo, etc.) Utilização de instrumentos de observação (lupas, caixas de observação de insetos, binóculos...) Atividades de educação rodoviária Exploração de ferramentas simples, utensílios e mecanismos Utilização do computador, como ferramenta de trabalho no âmbito de diferentes domínios curriculares e do saber

Aprovado em Conselho Pedagógico em 13 de setembro de 2013

Coordenador de Departamento

Presidente do Conselho Pedagógico

SÍNTESE DE ATIVIDADES

da sala 1 do Jardim de Infância de Ceira para o ano letivo de 2013/2014

EXPRESSÃO PLÁSTICA *Explorar elementos relacionados com pintura. *Desenhar, pintar, recortar, modelar, colar, rasgar, imaginar, criar...		MATEMÁTICA A BRINCAR • Sentido de número (contagem, representação numérica) • Formas geométricas simples • Explorar situações em expressão físico-motora para abordar noções de tempo; espaço; de grandeza; de quantidade. • Seriar, Classificar, ordenar		DAR SENTIDO À ESCRITA • Valorização das tentativas de escrita de criança • Descoberta da funcionalidade da escrita • Escrita de palavras no computador		PROJETO PEDAGÓGICO J1 C Turma 1 “Projeto: “Vamos Brincar com Letras e Palavras?”” • Apresentação do projeto às famílias • Histórias do Baú recontadas pelas famílias / crianças (2ª feira) • Elaboração de um livro com histórias temáticas, para o enriquecimento da nossa biblioteca da sala • Exposição de livros no espaço escolar (Hall de entrada) • Histórias trazidas de casa pelas crianças para serem contadas e exploradas em contexto de sala de aula • Exploração lúdica dos livros pelas crianças • Ao longo do ano (Ver anexo) “Histórias de vai e vem” • Biblotimovel • Hora do conto/ leitura diária de um conto, texto poético... • Empréstimo domiciliário de livros • Baús de Biblioteca do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul	
EXPRESSÃO MUSICAL *Exploração de sons, ritmos e melodias. *Contacto com os instrumentos de orquestra através de uma parceria com o Conservatório de Música de Coimbra.		EXPRESSÃO MOTORA *Sessões periódicas de movimento/dança *Jogos *Motricidade fina e global		“EU JÁ SOU CAPAZ DE FAZER ...” - O meu dossier - Reflexão periódica acerca do seu percurso de aprendizagem.		Atividades Calendário Agosto 11 de novembro Conto de Natal- L. Bertrand dezembro Festa de Natal 17 de dezembro O Museu vem à Escola 10 de Janeiro Festa de Carnaval 28 de Fevereiro Dia do Pai 19 de Março Dia Internacional do Livro Infantil 2 de abril Encontro com escritor data a agendar Dia da Mãe 5 de maio Dia da Criança 30 de maio Festa de Fim de Ano 13 de junho	
ATIVIDADES DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA *Atividades de fiz de conta; mímica, dramatizações, técnicas narrativas, Ex: fantoches... *Visualização de atividades teatrais		DAS IDEIAS ÀS PALAVRAS • Comunicações orais, individuais e em grupo, ao grupo/turma • Diálogos em grande e pequeno grupo e individuais • Jogos de palavras • Rimas		Visitas de Estudo Local Data Ida ao teatro – “Viagem a casa dos meus avós” 19 de novembro Ludoteca “O Dragão Brincalhão” 2º período “Hospital do Ursinho” data a agendar Visita à Escola do 1º CEB – 5 anos maio Visita de Estudo em articulação c/ 1º CEB e A.P. 30 de Maio		Atividades E.E. A realizar nos 2º e 3º períodos de acordo com proposta da educadora/pais. • Saúde • Ciências • Culinária	
EU e os OUTROS *Conhecimento de si e dos outros *Relações interpessoais *Comportamentos/Atitudes *Valores		LER ANTES DE LER • Eu leio com a Família ao fim de semana (baú dos livros). • Hora do conto. • Empréstimo domiciliário de livros (biblotimovel).		Ao longo do ano			
EXPERIÊNCIAS *Concretização de experiências *Exploração de materiais *Colocação de questões e levantamento de hipóteses *Observações dirigidas Registo de conclusões							

PROJETO: "VAMOS BRINCAR COM LETRAS E PALAVRAS"
DESENVOLVER AO LONGO DO ANO
ANO LETIVO: 2013/2014

OBJETIVOS	DESTINATÁRIOS	INTERVENIENTES	RECURSOS (FÍSICOS E HUMANOS)	ATIVIDADES GLOBAIS	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> - Criar condições motivadoras de aprendizagem, despertando a curiosidade intelectual, o espírito crítico, a criatividade e a autonomia - Desenvolver uma relação de prazer com a Linguagem oral e escrita tendo em vista alargamento de competências - Criar oportunidades de ouvir ler, contar, inventar, reinventar e escrever - Facilitar a promoção de iniciativas lúdicas que envolvam o uso do livro e de outras fontes de informação - Desenvolver a capacidade de comunicação de forma correta e adequada às várias situações - Promover a articulação com outros sectores educativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças do Pré-escolar (turma 1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças do Pré-escolar - Pessoal docente (Educadoras) - Pessoal não docente (Assistentes operacionais) - Encarregados de educação - Equipa das Bibliotecas - Comunidade educativa em geral 	<ul style="list-style-type: none"> - Agrupamento de Escolas de Coimbra Sul - Livros - Meios audiovisuais - Livros diversos - Bibliotecas - Pessoal docente e não docente - Comunidade educativa em geral 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do projeto às famílias - Apresentação do projeto às famílias - Histórias do Baú recontadas pelas famílias / crianças (2ª feira) - Elaboração de um livro com histórias temáticas, para o enriquecimento da nossa biblioteca da sala - Exposição de livros no espaço escolar(Hall de entrada - Histórias trazidas de casa pelas crianças para serem contadas e exploradas em contexto de sala de aula - Exploração lúdica dos livros pelas crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - A avaliação far-se-á periodicamente, mercê dos interesses, dificuldades e reajustamentos que se verificarem necessários e ... - No final do ano letivo



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Critérios de avaliação da educação pré-escolar Ano letivo de 2013/2014

Departamento de Educação Pré-Escolar

Princípios

- Caráter holístico e contextualizado do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança;
- Coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;
- Utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados;
- Caráter formativo;
- Valorização dos progressos da criança;
- Promoção da igualdade de oportunidades e equidade.

Finalidades da avaliação

- Recolher informações que permitam regular o processo educativo;
- Refletir sobre os efeitos da ação educativa, a partir da observação de cada criança e do grupo de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens;
- Permitir à criança tornar-se protagonista da sua aprendizagem, tomando consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando;
- Valorizar a evolução da criança ao longo do seu percurso no jardim de infância;
- Fornecer informação significativa aos encarregados de educação;
- Favorecer a continuidade do percurso escolar, através da disponibilização de informação aos ciclos de ensino subsequentes.

Formas de avaliação

- Avaliação Diagnóstica
- Avaliação Formativa
- Auto Avaliação

Rua D. Ernesto Sena de Oliveira – 3030-378 Coimbra Telefone 239 792 770 - Telefax 239 792 779
me.drec.emag@mail.telepac.pt



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Objeto da avaliação

A avaliação incide sobre:

- As metas definidas no PAT (Plano de Atividades da Turma) nas áreas curriculares:
 - Formação Pessoal e Social
 - Expressão/Comunicação
 - ▶ Domínio das expressões (motora, plástica, dramática e musical)
 - ▶ Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita
 - ▶ Domínio da matemática
 - Área de Conhecimento do Mundo
- A assiduidade
- A pontualidade

Procedimentos de avaliação

De acordo com as suas conceções e opções pedagógicas, cada educador utiliza técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados, tais como:

- Observação da criança em ação;
- Entrevistas;
- Abordagens narrativas;
- Fotografias;
- Registos de autoavaliação;
- Análise dos trabalhos produzidos pelas crianças;
- Portefólios de aprendizagem construídos com as crianças;
- Questionários a crianças, pais ou outros parceiros educativos;
- Outros.

Intervenientes

A avaliação é da responsabilidade do educador titular de grupo a quem compete definir uma metodologia de avaliação de acordo com as suas conceções e opções pedagógicas.

No processo de avaliação, para além do educador, intervém:



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

- A criança - implicação na sua própria aprendizagem e reflexão sobre as suas dificuldades e como as superar;
- A equipa – partilha entre todos os elementos da equipa educativa (outros docentes, assistentes, outros técnicos ou agentes educativos);
- Os encarregados de educação – troca de opiniões/informações;
- O Departamento Curricular da Educação Pré-Escolar – partilha de informações entre os educadores do departamento;
- Os docentes de educação especial – participantes na elaboração e implementação do PEI do aluno.

Comunicação da avaliação a:

Encarregados de Educação

- No atendimento individual aos pais e encarregados de educação a realizar ao longo do ano;
- No final de cada período escolar.

Ciclos de Ensino subsequentes

- Os registos de avaliação do Jardim de Infância integrarão o dossier individual do aluno aquando da sua transição para o 1º ciclo do Ensino Básico.

Aprovado em Conselho Pedagógico em 9 de setembro de 2013

Coordenador de Departamento

Presidente do Conselho Pedagógico

ANEXO III – Horário da turma do 4.º ano



Ano letivo 2014/15

Horário x

Turma E

Prof.: -----

Tempos	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
09:00 - 10:30	PORT	MAT	PORT	MAT	PORT
10:30 – 11:00	Intervalo				
11:00 – 12:30	MAT	PORT	MAT	PORT	MAT
12:30 – 14:00	Almoço				
14:00 – 15:00	E. M	E.M	E.M	A.E	OC
15:00 – 15:10	Intervalo				
15:10 – 16:10	AE	MÚSICA	E.M	EXP	AFD
16:10 – 16:30	Intervalo				
16:30 – 17:30	EXP	ING	EXP	ING	AFD

ANEXO IV – Horário da professora titular de turma



Ano Letivo 2014/2015

Escola do 1.ºCEB...

4.º ano de escolaridade

Turma E

Professora Titular de Turma:

Grupo:

HORAS	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9:00 – 10:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10:30 – 11:00	INTERVALO				
11:00 – 12:30	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12:30 – 14:00	ALMOÇO				
14:00 – 15:00	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Apoio ao Estudo	Apoio TA
15:00 – 15:10	Intervalo				
15:10 – 16:10	Apoio ao Estudo		Estudo do Meio	Expressões	
16:10 – 16:30	Intervalo				
16:30 – 17:30	Expressões		Expressões		

APÊNDICES

Apêndice n.º 1 - Atividades pontuais

Quadro 1 - Planificação de atividade pontual n.º 1

Atividade n.º 1 – À descoberta dos instrumentos		
<p>Áreas de conteúdo: Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio das Expressões motora, dramática, plástica e musical</p> <p>Expressão Musical</p>	<p>Duração: 30 min</p>	<p>Organização:</p> <p><u>Fase um:</u> grande grupo e quatro pequenos grupos de cinco e seis elementos;</p> <p><u>Fase dois:</u> grande grupo.</p>
Recursos	<p>Recursos Humanos: Educadora, duas estagiárias e o grupo de crianças.</p> <p>Recursos Materiais: Instrumentos musicais – metalofone, coroa de guizos, pandeireta, pratos e lenço.</p>	
Finalidades educativas	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os instrumentos musicais; - Explorar livremente os instrumentos musicais; - Respeitar as regras do jogo; - Reconhecer e nomear o instrumento que está a ser tocado. 	
Operacionalização	<p><u>Fase um:</u> Em grande grupo com as crianças sentadas em roda, a Ângela recorda os instrumentos musicais trabalhados numa sessão anterior. Tocar para as crianças um instrumento de cada vez e estas serão questionadas sobre o nome daquele instrumento. Caso as crianças não se recordem ela dirá o nome dele. De seguida, far-se-á a divisão do grande grupo, em quatro grupos mais pequenos (três grupos de cinco elementos e um de seis elementos) e a cada um será facultado um instrumento de modo a que esse grupo o possa explorar. A Patrícia e a Ângela ficarão responsáveis por dois grupos cada uma, de modo</p>	

	<p>a garantir o bom funcionamento da atividade. Para que todos os grupos explorem os quatro instrumentos estes irão circular pelos mesmos.</p> <p><u>Fase dois:</u> A Patrícia indica que o grupo deve voltar a dispor-se da forma inicial da atividade (em grande grupo e em roda). Seguidamente, explica às crianças como vai ser realizado o jogo e as respetivas regras. Em primeiro lugar, escolherá uma criança para demonstrar e explicar como vai decorrer o jogo. Serão vendados os olhos da criança escolhida e a Patrícia tocará um instrumento, escolhido aleatoriamente, três vezes. Desta forma, a criança tentará nomear o instrumento que acabou de ouvir. Se a criança não conseguir identificá-lo, questionar-se-á o restante grupo acerca do nome desse instrumento. As crianças que souberem responder colocam o dedo no ar e a Patrícia dirá qual a criança que irá responder à questão. Para que a criança que esteve com os olhos vendados também tenha oportunidade de visionar a forma como o jogo decorre, será chamada a criança que respondeu à questão colocada anteriormente à qual serão vendados os olhos e voltar-se-á a tocar um instrumento, para esta adivinhar o nome do mesmo. Dando-se o caso da criança não adivinhar o nome do instrumento voltar-se-á a questionar o grande grupo sobre o nome do instrumento (este procedimento repetir-se-á sempre que a criança que tem os olhos vendados não adivinhe o nome do instrumento). A seguir será esta criança a tocar o instrumento que escolher, a fim de que a criança que está de olhos vendados nomeie o instrumento (esta criança será a que respondeu corretamente à pergunta feita ao grande grupo, ou caso nenhuma criança tenha respondido ou tenha respondido de forma incorreta, será escolhida novamente uma criança pela Patrícia) e assim sucessivamente até que todas as crianças tenham ocupado os dois lugares (olhos vendados e tocar o instrumento).</p>
Estratégias de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Auscultação das respostas das crianças; - Observação do cumprimento de regras.

Quadro 2 - Planificação de Atividade Pontual n.º 2

Sexta – feira (2 de maio)

Atividade n.º 2 – “Mamã dá licença?”		
<p>Áreas de conteúdo: Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio das Expressões motora, dramática, plástica e musical</p> <p>Expressão Motora e Dramática</p>	<p>Duração: 30 min</p>	<p>Organização:</p> <p><u>Fase um:</u> grande grupo</p> <p><u>Fase dois:</u> dois grupos de 11 elementos cada</p>
Recursos	Recursos Humanos: Educadora, duas estagiárias e o grupo de crianças.	
Finalidades educativas	<ul style="list-style-type: none"> - Executar os diferentes movimentos locomotores; - Compreender que devem respeitar o pai e a mãe e restantes adultos; - Respeitar as regras do jogo; - Realizar a contagem de um a 10. 	
Operacionalização	<p><u>Fase um:</u> Em grande grupo com as crianças sentadas nas almofadas a Patrícia tem uma conversa com estas, onde recorda a festividade que vai ser comemorada no Domingo e salienta a importância das crianças respeitarem os seus pais e restantes adultos. Explica que vai ser realizado um jogo de faz de conta, denominado “Mamã dá licença?” onde uma criança assume o papel de mãe e as outras vão obedecer às ordens dadas por esta. Após a conclusão da conversa a Patrícia pede para que as crianças façam uma fila indiana e coloquem os chapéus de sol, caso seja necessário, para se deslocarem até ao recreio onde vai decorrer o jogo.</p>	

	<p><u>Fase dois:</u> A Ângela explica as regras, ao grande grupo, exemplificando a dinâmica de jogo com o auxílio da Patrícia. A Ângela assume o papel de “mamã” e a Patrícia de “filha”. Assim, a Patrícia pergunta à Ângela “Mamã dá licença?” ao que esta responde “Dou” e a “filha” volta a questionar “Quantos passos?” e a “mãe” responde com o número de passos que esta deve dar de um até 10 e dizendo a forma como esta se deve deslocar tendo em conta as formas de deslocação pré definidas (passos à bebé, saltos à sapo, passos à gigante e saltos à Canguru). Por fim, a Patrícia questiona a “mamã”, “Mas dá mesmo?” e esta responde que “Sim”. Em seguida para que as crianças percebam os diferentes movimentos locomotores (formas de deslocação) a Ângela dirá a todas as crianças para se deslocarem das diferentes formas, para que todas as aprendam e saibam quais as formas de deslocação que terão que realizar no decorrer do jogo. Para se dar início ao jogo o grande grupo será dividido em dois grupos mais pequenos de 11 elementos cada um. De seguida, pede às crianças de um dos grupos para que se disponham em fila umas ao lado das outras e que uma criança assuma o papel de mamã e se encoste à parede de frente para o restante grupo e que dê início ao jogo. A primeira criança a chegar ao local onde se encontra a mamã e que tenha realizado os deslocamentos corretamente, assume o papel desta e assim sucessivamente.</p> <p>Sendo a primeira vez que as crianças realizam este jogo, optamos por dividir o grande grupo em dois para que as crianças mais novas assistam primeiro à dinâmica do jogo e assim o possam aprender para depois o jogarem.</p>
Estratégias de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Observar se as crianças respeitam e cumprem as ordens dadas pela mamã; - Observar o cumprimento de regras do jogo; - Verificar se realizam a contagem correta do número de passos que dão.

Quadro 3 - Planificação de Atividade Pontual n.º 3

Sexta – feira (9 de maio)

Atividade n.º 3 – “Rede dos peixinhos”		
<p>Áreas de conteúdo: Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio das Expressões motora, dramática, plástica e musical</p> <p>Expressão Motora</p>	<p>Duração: 15 min</p>	<p>Organização: grande grupo e pequeno grupo (quatro elementos)</p>
Recursos	Recursos Humanos: Educadora, duas estagiárias e o grupo de crianças.	
Finalidades educativas	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as regras do jogo; - Realizar a contagem de um a 10; - Negociar a decisão do número. 	
Operacionalização	<p>A Ângela conversa com as crianças sobre o jogo que vai ser realizado explicando e exemplificando com a Patrícia como vai decorrer o jogo.</p> <p>Em grande grupo as crianças, em pé, dispostas em roda dão as mãos. Estas são as crianças que vão ser a rede. Por sua vez, as quatro crianças que fazem de peixinhos vão para um sítio distante da rede, com a Patrícia, para que não ouçam o número em que a rede baixa e apanha os peixes. Sendo assim, quando as crianças que são a rede tiverem combinado esse número mandam os peixinhos aproximar-se e começam o jogo contando os números em voz alta até ao número combinado para apanhar os peixes. As crianças que forem apanhadas vão para a rede e outras crianças da rede são escolhidas pelos peixinhos que forem apanhados para fazerem de peixinhos, e assim sucessivamente, até que todas as crianças sejam rede e peixinhos. As crianças</p>	

	(peixinhos) que não forem apanhadas, ou seja, que fiquem fora da rede, continuam a ser peixinhos até que sejam apanhadas.
Estratégias de avaliação	<ul style="list-style-type: none">- Observar o cumprimento de regras do jogo;- Verificar se realizam a contagem oral corretamente.- Aferir a realização da negociação.

Apêndice n.º 2 - Momento de interação com os caracóis



Figura 1 - Crianças a interagirem com caracóis

Apêndice n.º 3 - Teias construídas pelas crianças

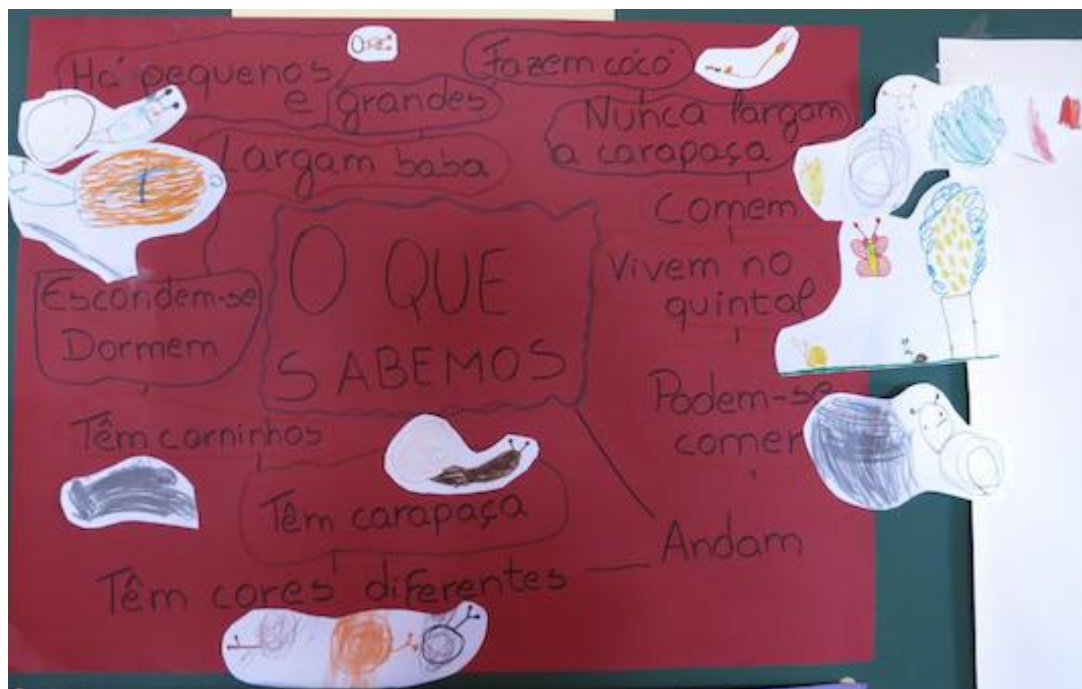


Figura 2 - Teia “O que sabemos”.

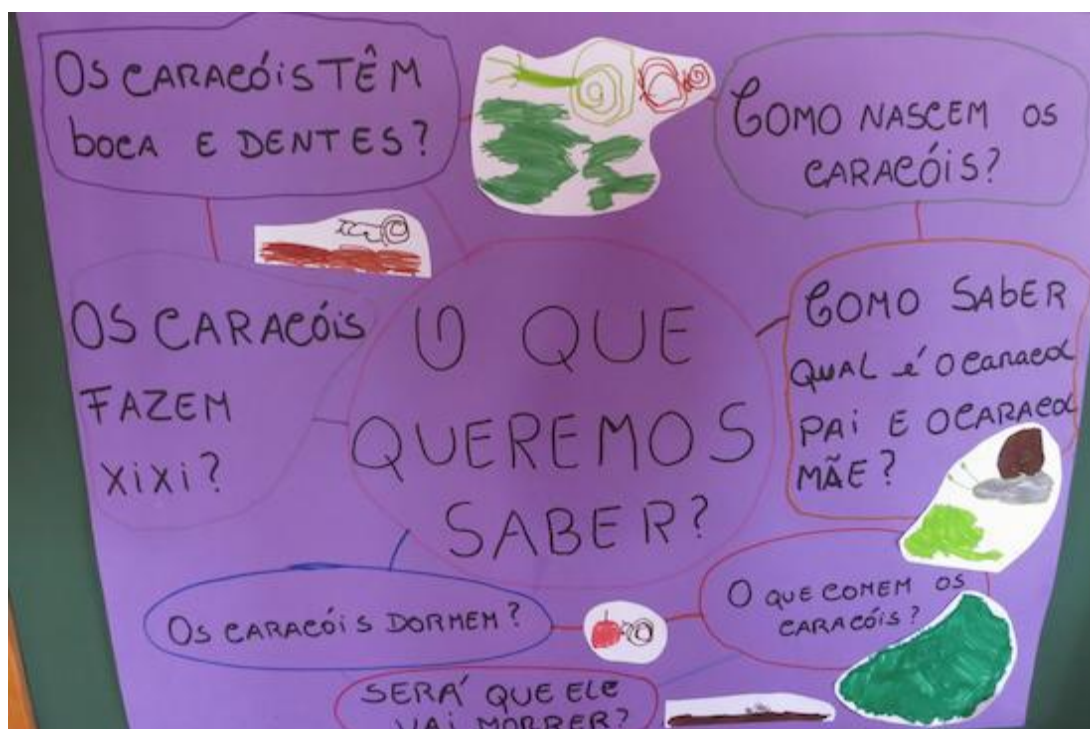


Figura 3 - Teia “O que queremos saber?”

Apêndice n.º 4 – Crianças a alimentar os caracóis da sala



Figura 4 - Alimentação dos caracóis

Apêndice n.º 5 – Tabela de alimentação dos caracóis

[illegible]

Figura 5 - Tabela relativa à alimentação dos caracóis

Apêndice n.º 6 – Teia construída pelas crianças

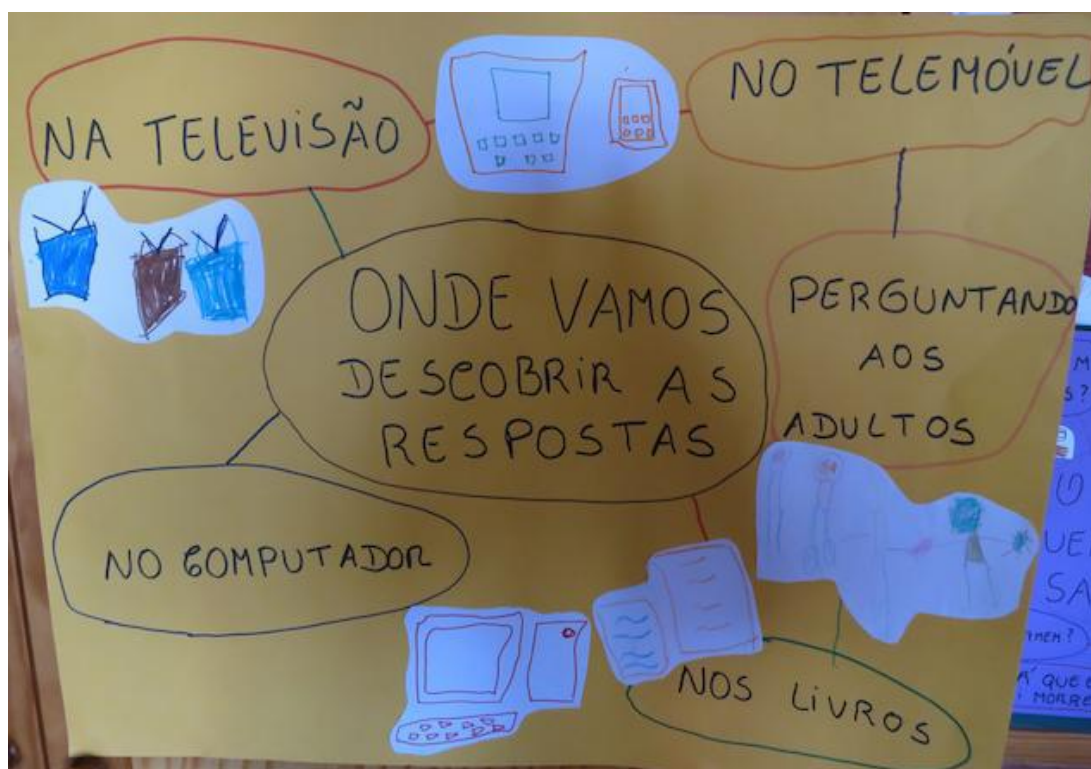


Figura 6 – “Onde vamos descobrir as respostas?”

Apêndice n.º 7 – Construção do livro do conhecimento



Figura 7 – Processo de construção do livro do conhecimento

Apêndice n.º 8 – Crianças a escreverem as respostas no computador



Figura 8 – Processo de escrita das respostas para o livro do conhecimento

Apêndice n.º 9 – Decoração do livro do conhecimento



Figura 9 – Crianças a decorarem o livro do conhecimento

Apêndice n.º 10 - Lengalenga do Caracol

O caracol estava a chorar (esfregar os olhos)

Queria o sol para brincar (desenhar uma roda no ar)

Estava a chover, não pôde sair (fazer com os dedos a chuva a cair)

Foi para casa e pôs-se a dormir (juntar as mãos para fazer telhado e sinal de dormir)

Ao outro dia, ao acordar (espreguiçar)

Pôs os pauzinhos logo no ar (com os dedos indicador fazer os pauzinhos)

Foi à janela e viu o sol (cruzar os braços)

Já pode ir brincar, Senhor Caracol! (bater palmas)

Apêndice n.º 11 – Ordenação do ciclo de vida do caracol



Figura 10 – Crianças a ordenarem, individualmente, o ciclo de vida do caracol

Apêndice n.º 12 – Recriação de uma história

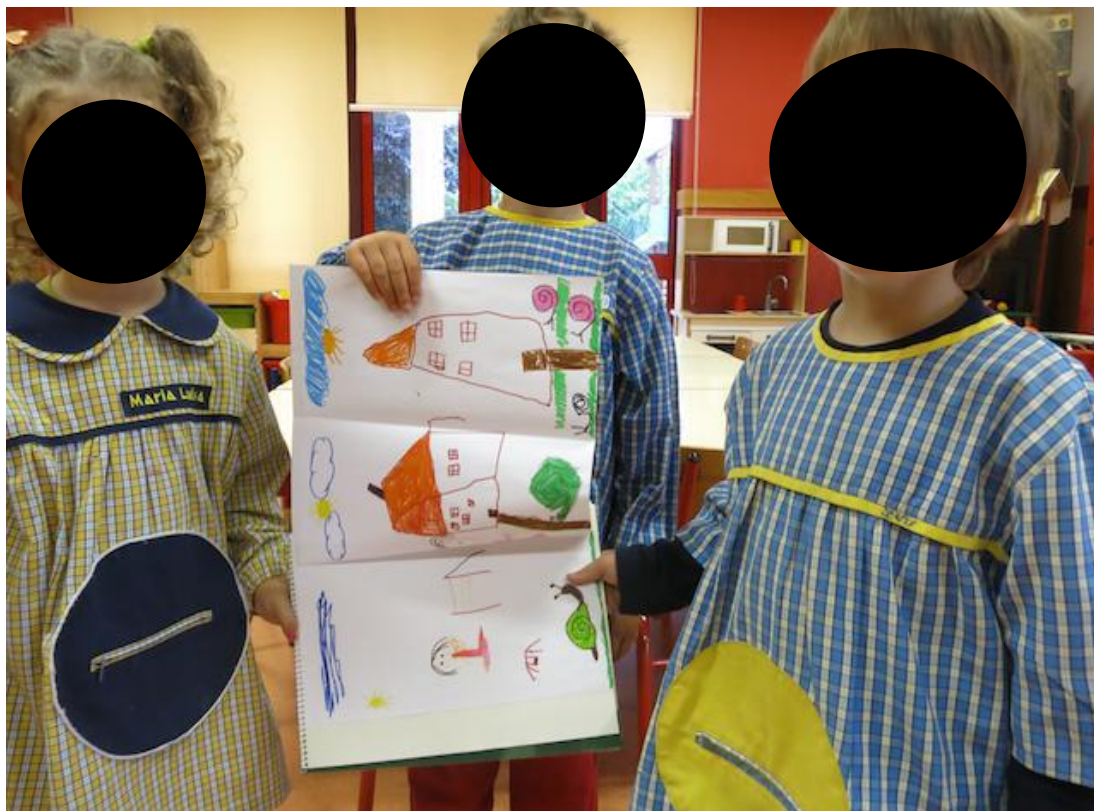


Figura 11 – Desenhos relativos aos três finais da história inventados pelas crianças

Apêndice n.º 13 – Criação de um quintal para os caracóis



Figura 12 – Crianças a construírem o quintal para os seus caracóis

Apêndice n.º 14 – Jogos sobre caracóis



Figura 13 – Crianças a jogarem jogos relativos aos caracóis

Apêndice n.º 15 – Cozinhar caracóis



Figura 14 – Crianças a aprenderem a cozinhar caracóis

Apêndice n.º 16 – Planificação relativa ao trabalho de projeto

Quadro 4 - Planificação n.º 10 do Trabalho de Projeto

Quinta-feira (12 de junho)

Os Caracóis		
Áreas de conteúdo: Conhecimento do mundo e Expressão e Comunicação Domínio da expressão plástica, motora dramática e musical Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita Domínio da matemática	Organização do grupo: grande grupo e pequenos grupos	
Recursos	Recursos Humanos: Educadora, duas estagiárias e o grupo de crianças. Recursos Materiais: Caracóis; lápis; marcadores; folhas de desenho; computador; jogos de mesa; papel crepe; papel de lustro; cartolinas; imagens de caracóis	
Grandes Finalidades Educativas:	- Construir o livro do conhecimento “Os caracóis”; - Descobrir a resposta à pergunta “Qual é o caracol pai e o caracol mãe?”; - Descobrir para que servem os corninhos dos caracóis; - Verbalizar a lengalenga do caracol; - Dançar e cantar a canção “O caracol”.	
Operacionalização	Manhã: 1- Trabalhar com plasticina; 2- Nomear o chefe do dia; 3- Preenchimento da tabela de presenças, do tempo; 4- Alimentação dos peixes pelo chefe do dia e dos caracóis pela criança que traz o alimento;	Duração: 15 min 15 min

Quinta-feira 1	5- Leitura da história “O caracol e a borboleta” em suporte papel;	10 min
	6- Interpretação da história;	5 min
	7- Relembrar o que foi aprendido até ao momento;	20 min
	8- Lengalenga do caracol;	5 min
	9- Dançar e cantar a canção “O caracol”;	10 min
	10- Descobrir a resposta à pergunta “Qual é o caracol pai e o caracol mãe?”;	5 min
	11- Construção do livro de conhecimento “Os caracóis” (desenhos) e utilizando o computador;	35 min
	12- Preenchimento da tabela de autoavaliação;	10 min
	13- Atividades livres;	20 min
	<u>Tarde:</u>	
	14- Dança tradicional “Ora bate padeirinha”;	10 min
	15- Descobrir para que servem os corninhos dos caracóis;	5 min
	16- Preenchimento da tabela de autoavaliação;	10 min
	17- Momento de conversa em grande grupo;	15 min
	18- Atividades livres.	40 min
Estratégias de avaliação	- Auscultar as respostas das crianças - Observar o grupo - Autoavaliação do grupo	

Apêndice n.º 17 – Exemplos de planificações e planos de aula por disciplinas

Quadro 5 – Planificação para a aula de Matemática (17 de novembro)

Planificação semanal – 17, 18 e 19 de novembro	1.º CEB – 4.º ano			
Áreas/Domínios/ Conteúdos	Objetivos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Matemática (1h30m) <p>Números e operações</p> <p><u>Percentagens e frações decimais</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representar números racionais por dízimas; • Utilizar corretamente os números fracionários; • Utilizar as frações, as percentagens e os números decimais para designar um certo número de partes de um todo; • Representar as frações decimais como dízimas e como percentagens; • Identificar os números decimais, frações e percentagens que são equivalentes; • Efetuar operações com números decimais; • Identificar num certo conjunto de números qual é o maior e o menor; • Reconhecer que o resultado da multiplicação de ou divisão de uma dízima por 10, 100 ou 1000 pode ser obtido deslocando a vírgula uma, duas ou três casas decimais 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade do quadrado mágico; • Resolução de uma ficha de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lápis de cor; • Folhas de papel; • Computador; • Tela; • Projetor; • Lápis. 	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta <p>Critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação; • Autonomia.

	<p>respetivamente para a direita ou para a esquerda.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer que o resultado da multiplicação de ou divisão de uma dízima por 0,1; 0,01; 0,001 pode ser obtido deslocando a vírgula uma, duas ou três casas decimais respetivamente para a esquerda. 			
--	---	--	--	--

Matemática

Ângela

Distribuir a todos os alunos a folha com o quadrado mágico.

Pedir para prepararem os seus lápis de cor.

Projetar na tela as questões uma a uma (no total serão nove).

Pedir aos alunos para pensarem na resposta e resolvê-la no lugar.

Escolher um aluno para ir responder à questão no computador pois o quadrado mágico também irá ser projetado.

Dialogar com todos os alunos para cada resposta dada pelo colega que foi ao computador responder, com o intuito de saber se todos concordam com a resposta dele e se todos a perceberam e como se chegou até ela.

Pedir aos alunos para guardarem a folha do quadrado mágico.

Distribuir a ficha de trabalho a todos os alunos e dar 15 minutos para a resolverem.

Ler cada problema em voz alta e pedir a um aluno que a vá resolver no quadro.

Perguntar a todos os alunos se concordam e se perceberam a resolução.

Figura 15 – Imagem do plano de aula de Matemática (17 de novembro)

Quadro 6 – Planificação para a aula de Estudo do Meio (18 de novembro)

<p>Estudo do Meio (1h)</p> <p>À descoberta dos outros e das instituições</p> <p><u>A Reconquista Cristã e o Condado Portucalense</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber no que consistiu a reconquista cristã; • Reconhecer os reinos e os condados que nasceram com a reconquista cristã; • Identificar a razão dos casamentos que surgiram com a reconquista cristã. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar a matéria utilizando uma parte do <i>Power Point</i> disponível em www.atividadeseducativa.com.br/index.php?id=2043; • Leitura da matéria do manual; • Jogo das imagens; • Responder às questões do manual; • Escrever a matéria no caderno de apontamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador; • Tela; • Projetor; • Manual de Estudo do Meio; • Folhas brancas e cola; • Caderno de apontamentos; • Lápis; • Caneta; • Cola. 	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta <p>Critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação • Leitura expressiva
---	---	---	--	---

Estudo do Meio

Ângela

Mostrar o Power Point animado na tela à medida que explico a matéria em questão.

Ler o texto do livro que corresponde a essa mesma matéria (sublinhar frases e palavras importantes).

Realizar a atividade que consiste em dar aos alunos imagens com texto (baralhadas) para estes as colocarem por ordem cronológica, colando-as, desta forma, numa folha branca.

Pedir aos alunos para arrumarem essa mesma folha.

Responder, às questões do manual, relativas à matéria dada.

Escrever no caderno de apontamentos os pontos principais da matéria dada.

Figura 16 – Imagem do plano de aula de Estudo do Meio (18 de novembro)

Apêndice n.º 18 – Planificação de um dia completo

Quadro 7 – Planificação global do dia 7 de janeiro

Planificação semanal – 7 de janeiro			1.º CEB – 4.º ano		
	Áreas/Domínios/ Conteúdos	Objetivos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação
Quarta-feira (7 de janeiro)	Português (1h30m) Leitura e Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever textos diversos; • Corrigir textos identificando erros ortográficos; • Escrever corretamente e sem erros percebendo o que escreveu mal e errou inicialmente; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ditado do texto “A Terra Vaivém”; • Troca dos textos escritos pelos pares de carteira para que os corrijam (cada aluno corrige o texto escrito do colega do lado); • Escrever as palavras erradas três vezes cada uma; 	<ul style="list-style-type: none"> • Manual de Português • Folha • Caneta 	Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> • Folha do ditado • Observação direta Critérios: <ul style="list-style-type: none"> • Atenção • Caligrafia • Capacidade de memorização do que é ditado. • Ortografia • Redigir corretamente
	Matemática (1h30m) Geometria e Medida <u>Pares de ângulos</u> <u>Retas não paralelas</u> <u>que não se</u> <u>intersectam</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Associar o termo “ângulo” a um par de direções relativas a um mesmo observador; • Utilizar o termo “vértice de um ângulo” para identificar a posição do ponto de onde é feita a observação; • Utilizar corretamente o termo “lado de um ângulo”; 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar a matéria relativa às retas não paralelas que não se intersectam e resolução dos exercícios do manual que lhe correspondem (pág. 76 e 77 do manual); • Fazer uma pequena revisão da matéria dada anteriormente pela professora Dina sobre os ângulos (classificação 	<ul style="list-style-type: none"> • Manual de matemática • Lápis • Borracha • Caneta • Quadro • Tabuleiro do jogo • Pinos • Questões do jogo 	Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta Critérios: <ul style="list-style-type: none"> • Participação • Cooperação entre os elementos do grupo • Autonomia

		<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer ângulos retos, agudos, obtusos, convexos e côncavos em desenhos e saber representá-los; • Identificar ângulos verticalmente opostos; • Saber explicar porque é que dois ângulos são verticalmente opostos e as suas características; • Identificar dois ângulos situados no mesmo plano como “adjacentes” quando partilham o mesmo vértice, um lado e nenhum dos ângulos está contido no outro; • Identificar retas não paralelas que não se intersectam; 	<p>de ângulos quanto à sua amplitude, ângulos côncavos e convexos);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar a matéria do manual que se refere aos “Pares de ângulos” e resolução dos exercícios do manual que se referem a essa matéria (pág. 75); • Realização de um jogo sobre os ângulos que dará origem a um livro sobre esta temática que ficará na sala; 		
	<p>Estudo do Meio (2h)</p> <p>À descoberta do ambiente natural</p> <p><u>O Sistema Solar</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a constituição do Sistema Solar; • Compreender o movimento de rotação da Terra e o movimento de translação; • Construir o Sistema Solar para a sala; 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar a matéria do manual da pág. 70; • Responder à ficha de trabalho do livro de fichas (pág. 29); • Construir em grupos os planetas e o sol 	<ul style="list-style-type: none"> • Manual de Estudo do Meio • Livro de fichas de Estudo do Meio • Placa de esferovite • Bolas de esferovite • Tintas • Papel 	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta <p>CrITÉrios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação • Autonomia • Criatividade

	<ul style="list-style-type: none"> • Expressões (1h) 	<p>“O Incrível Mundo do Arroz” – Continuação do Projeto</p>	<p>e os seus respetivos B.I.;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Decorar a maquete; • Colocar os planetas e o sol na maquete; • Escrever o título da maquete do Sistema Solar; <ul style="list-style-type: none"> • Continuação da construção da teia do Projeto; • Criação de um documento único de turma partindo das pesquisas feitas pelos alunos sobre o arroz; 	<ul style="list-style-type: none"> • Caneta • Lápis • Paus de espetadas <ul style="list-style-type: none"> • Fio de pesca • Folhas de papel • Marcadores • Lápis • Tesoura • Cola • Borracha • Quadro 	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta • Documentos com as pesquisas dos alunos <p>Crítérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação • Cooperação • Criatividade /imaginação
--	--	--	---	--	---

Observação: Este dia foi, fundamentalmente, planificado e executado por mim, tendo sempre em atenção as orientações por parte da professora e contando, sempre que necessário, com o auxílio das colegas estagiárias. Na área das Expressões todas as estagiárias se envolveram de igual modo.

Apêndice n.º 19 – Título do projeto (votação)

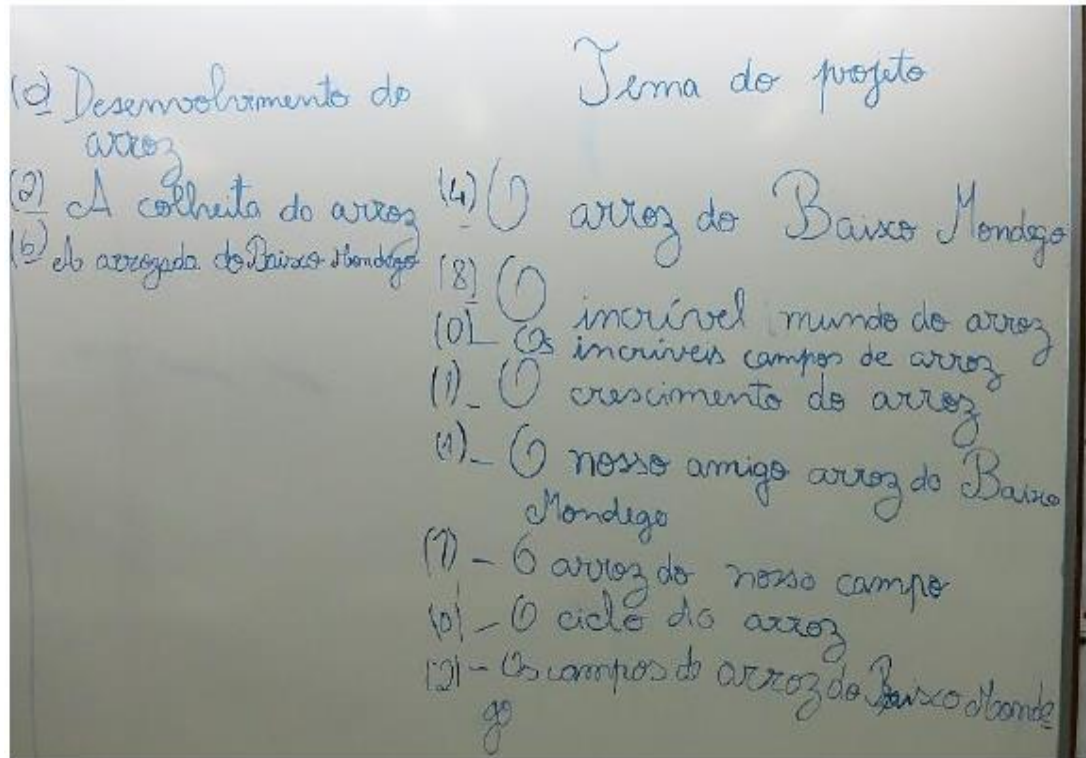


Figura 17 – Sugestões de títulos com respetivas votações

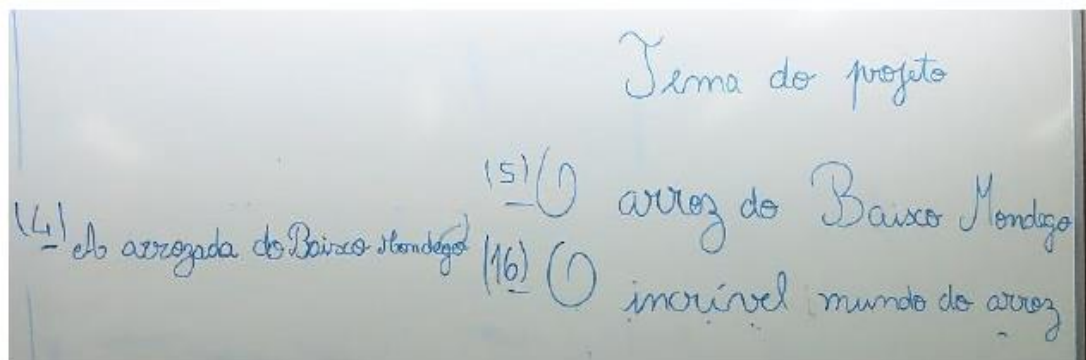


Figura 18 – Três títulos mais votados (segunda votação)

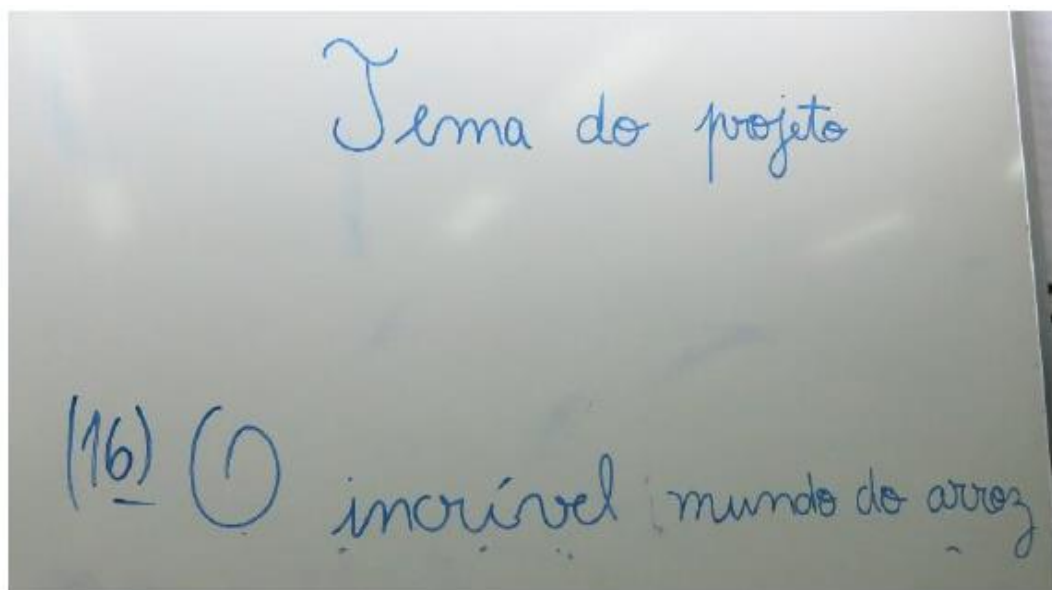


Figura 19 – Título vencedor, por maioria de votação

Apêndice n.º 20 – Documento único



Figura 20 – Documento criado a partir das pesquisas efetuadas



Apêndice n.º 21 – Mapa de Portugal



Figura 21 – Mapa de Portugal assinalado com as principais zonas de cultura de arroz

Apêndice n.º 22 – Teia do projeto “O Incrível Mundo do Arroz!”



Figura 22 – Base da teia do projeto



Figura 23 – Teia final do projeto “O Incrível Mundo do Arroz!”

Apêndice n.º 23 – Inquérito por questionário

Questionário

Srs. inquiridos, este inquérito foi elaborado pelos alunos do 4.º ano, turma E da Escola Básica do 1.º Ciclo da Carapinheira, com o auxílio da escola, nomeadamente das professoras estagiárias da ESEC, no âmbito de um projeto que presentemente desenvolvemos em contexto sala de aula, que se intitula “O incrível mundo do arroz!”.

Este estudo tem como finalidade perceber qual a importância do cultivo arroz, na vida das pessoas, na região do Baixo Mondego. O inquérito é **anónimo** e as respostas serão utilizadas, exclusivamente, para a finalidade referida. Pedimos que responda com sinceridade.

1 - Considera o cultivo do arroz, o principal meio de sobrevivência das pessoas desta região?

Sim ☐

Não ☐

2 - É produtor de arroz?

Sim ☐

Não ☐

3 - Tem familiares produtores de arroz?

Sim ☐

Não ☐

4 - Sabe de que país é originário o arroz?

Sim ☐

Não ☐

4.1 – Se sim, qual? _____

5 – Quantos tipos de arroz conhece?

1 a 3 ☐

3 a 5 ☐

5 a 7 ☐

6 – Por quantas fases passa o arroz, até ficar pronto para ser colhido?

1 ☐

2 ☐

3 ☐

7 – Costuma comer arroz?

Sim ☐

Não ☐

8 – Habitualmente, come arroz quantas vezes por semana?

Uma vez por semana ☐ uma a três vezes por semana ☐ mais de três vezes
por semana ☐

9 – Qual o tipo de arroz que mais utiliza em sua casa?

Carolino ☐

Agulha ☐

Basmati ☐

Vaporizado ☐

Outro ☐

9.1 – Qual? _____

10 – Que pratos costuma confeccionar com arroz? Enuncie no máximo dois.

11– Conhece outras utilidades que o arroz tem, além das alimentares?

Sim ☐

Não ☐

11.1 – Quais? Mencione no máximo duas. _____

Obrigado(a) pela sua colaboração

Apêndice n.º 24 – Desenhos decorados com arroz



Figura 24 – Exemplos dos desenhos decorados com arroz



Apêndice n.º 25 – Boneco aquecedor



Figura 25 – Exemplo de um boneco aquecedor construído com arroz

Apêndice n.º 26 – Documento de avaliação do projeto

Avaliação do projeto “O Incrível Mundo do Arroz!”

Agora que concluímos o nosso projeto, gostávamos que respondesses a algumas perguntas relacionadas com o mesmo, da forma mais sincera possível. Não te preocupes não há respostas certas nem erradas.

1. Gostaste das atividades realizadas ao longo do projeto?

Sim ☐ Não ☐

2. Qual a atividade do projeto de que mais gostaste? Porquê?

3. Qual a atividade do projeto que menos gostaste de realizar? Porquê?

4. Gostaste de trabalhar em grupo com os teus colegas?

Sim ☐ Não ☐

5. Adquiriste novos conhecimentos com os trabalhos desenvolvidos no projeto?

Sim ☐ Não ☐

6. Que outras atividades gostavas de ter realizado, durante o projeto?

Apêndice n.º 27 – Abordagem de Mosaico



Figura 26 - A. e K. (meninos escolhidos para o estudo) a comentarem os seus mapas



Figura 27 - Carpete mágica construída pelas crianças